

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

VANESSA ALVIM KLING FERRAZ DE CARVALHO

**ENTRE A INDIVIDUALIZAÇÃO DA CRIANÇA E O ENSINO SIMULTÂNEO:
representações de educadores do ensino público e privado paulista sobre dificuldades
escolares**

**GUARULHOS
2018**

VANESSA ALVIM KLING FERRAZ DE CARVALHO

**ENTRE A INDIVIDUALIZAÇÃO DA CRIANÇA E O ENSINO SIMULTÂNEO:
representações de educadores do ensino público e privado paulista sobre dificuldades
escolares**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação e
Saúde na Infância e Adolescência
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação
Orientação: Prof^a Regina Cândida Ellero
Gualtieri

**GUARULHOS
2018**

Carvalho, Vanessa Alvim Kling Ferraz de.

Entre a individualização da criança e o ensino simultâneo: representações de educadores do ensino público e privado paulista sobre dificuldades escolares / Vanessa Alvim Kling Ferraz de Carvalho. Guarulhos, 2018.

171 f.

Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.
Orientação: Regina Cândida Ellero Gualtieri .

1. Dificuldades escolares. 2. Encaminhamentos escolares. 3. Escola pública. 4. Escola privada. 5. Estigma. I. Orientador: Regina Cândida Ellero Gualtieri . II. Título: Entre a individualização da criança e o ensino simultâneo: representações de educadores do ensino público e privado paulista sobre dificuldades escolares.

Vanessa Alvim Kling Ferraz de Carvalho
Entre a individualização da criança e o ensino simultâneo:
representações de educadores do ensino público e privado paulista sobre dificuldades
escolares

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação e
Saúde na Infância e Adolescência
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação

Aprovação: 27/09/2018

Prof^a. Dr^a. Regina Cândida Ellero Gualtieri
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Adriana Marcondes Machado
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Joyce Mary Adam
Universidade Estadual Paulista

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Edna Martins
Universidade Federal de São Paulo

Às alunas e aos alunos da Escola Estadual
Murilo Mendes e da escola Euclides da Cunha.
Às educadoras e aos educadores desses
espaços.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Regina Cândida Ellero Gualtieri pela orientação e pela generosidade dos ensinamentos. Pela compreensão e paciência em tantas situações.

Ao Guido, que nasceu no início deste trabalho, deu os primeiros passos durante a pesquisa de campo, pediu colo em tantos momentos em frente ao computador. Pela inspiração que trouxe com suas corridas pela casa e com seus rabiscos nos meus cadernos de anotações. Por entender, de alguma maneira, minhas ausências.

Ao Fred, que explicou ao Guido sobre as ausências e correu junto pela casa, pelo apoio constante e pela presença. Por acreditar, antes de mim, que tudo isso seria possível e por ajudar a tornar possível.

A Elizabeth, Francisco, Daniel e Danilo Alvim por serem sempre presença e força, cada um a sua maneira.

As amigas e aos amigos – Thaís, Lílian, Rebeca, Camila, Vivian, Mabe, Rodrigo, Juliana, Júlia, Gabriela, Luila, Carol, Daud e Vinícius - pela torcida e pelo carinho. Por se manterem próximos, mesmo com as distâncias impostas pela rotina desses quatro anos.

As amigas professoras por compartilharem práticas e preocupações, por serem profissionais comprometidas, em busca de um caminho para os alunos, para a docência e para a escola.

A Silvana Garuti por valorizar e ressaltar a importância do estudo e do conhecimento para as profissionais que atuam em sala de aula. Por, dentro do possível, possibilitar a conclusão desta tese na conciliação com um cotidiano intenso de trabalho.

A Fabiana Oliveira pela revisão atenta e cuidadosa. Pelas palavras de apoio e iluminações trazidas nos últimos dias de escrita.

Aos profissionais de ambas as escolas participantes deste trabalho, que acolheram, com disponibilidade e gentileza, a pesquisa.

A Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho analisou as representações sociais de professoras e profissionais da gestão escolar que se debruçam sobre as dificuldades escolares reconhecidas em seus alunos. O emprego do termo “dificuldades escolares” é assumido, neste trabalho, como sinônimo para dificuldades atribuídas aos alunos na e pela escola e que abrangem dificuldades de aprendizagem, comportamento e ou outras ordens. A partir de levantamento bibliográfico, foi constatada a persistência das dificuldades escolares e da busca de sua resolução, muitas vezes, por parte da escola, nas famílias e em profissionais de outras áreas. O objetivo da pesquisa se centrou em verificar a circulação das representações sociais entre equipe de gestão e docente sobre as dificuldades escolares. Interessou-nos, principalmente, perceber como gestores e professores justificam e caracterizam as dificuldades escolares dos alunos, a quem ou ao que atribuem suas causas e como são estabelecidos diagnósticos, intervenções e prognósticos para os alunos. Tornou-se relevante, para investigar o problema enquanto questão institucional, contrastar a realidade de duas escolas, uma pública e uma particular, buscando identificar semelhanças e diferenças em espaços que atendem públicos distintos em contextos também diferenciados. Desenhou-se, assim, uma pesquisa de inspiração etnográfica a partir da observação de turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais: uma sala de 5º ano na escola pública e uma de 1º ano na escola particular, ambas na Zona Oeste da cidade de São Paulo. O estudo contou com oito participantes, sendo dois profissionais da gestão e duas docentes de cada instituição. Os procedimentos utilizados para a produção de dados consistiram em entrevistas com os participantes, registros das observações de sala de aula no diário de campo e leitura dos documentos institucionais. Os dados produzidos foram organizados em categorias e analisados sob a inspiração dos estudos de Moscovici sobre Representações Sociais e da literatura pertinente ao tema. As representações mostraram que as dificuldades escolares reveladas em ambas as unidades são um problema que parece constitutivo da própria instituição escolar, que se mantém, em essência, organizada tal como historicamente fora constituída, isto é, voltada para a educação simultânea e pouco orientada para a individualização de situações. É esperado dos alunos características homogêneas, dentro de expectativas-padrão. Além disso, acaba-se por atribuir, como razão para as dificuldades escolares das crianças, elementos de suas biografias. Como consequência, notamos a busca de resolução nas famílias e nos profissionais externos, culminando, muitas vezes, na estigmatização dessas crianças, na patologização da situação e ou em prognósticos de fracasso escolar.

Palavras-chave: Dificuldades escolares. Escola pública. Escola privada. Estigma. Patologização.

ABSTRACT

This work has analyzed the social representations of teachers and school management professionals, who focus on the school difficulties perceived in their students. The use of the expression “school difficulties” can be understood in this work as difficulties which are related to the students at and by school, which embrace the learning difficulties, the behavior, and others. According to bibliographical research related to the subject beforehand mentioned, it was detected the persistence of the school difficulties and the seek for a solution, many times, by the school, the families and by professionals from other areas. The purpose of the research was then to verify the circulation of social representations between the management team and the teachers about the school difficulties. I was mainly interested in how managers and teachers justify and characterize the students' school difficulties, to whom or to what they attribute their causes and how they establish diagnoses, interventions and prognoses for students. It has become relevant to investigate the problem as an institutional issue, to contrast the reality of two schools, one public and one private, seeking similarities and differences in spaces that serve different audiences in different contexts. Thus, an ethnographic-inspired research was designed based on the observation of classes from Fundamental Anos iniciais in the public school and 1st grade the private school, both in the West Zone of the city of São Paulo. The study had eight participants in total, two management professionals and two teachers from each institution. The procedures used to produce data consisted of interviews with participants, records of classroom observations in the field diary and reading institutional documents. The data produced were organized into categories and analyzed with the support of Moscovici studies on Social Representations and the relevant literature. The representations shown that school difficulties were a constitutive problem of the school institution itself, which remains, in essence, organized as it was historically constituted, for the simultaneous education. Students are expected to have homogeneous characteristics within the expectation of a pattern and thus the problem assigned to the children, to the elements of their biographies, and to seek resolution in families and external professionals, often culminating in the stigmatization of pathologization or prognosis of school failure.

Key words: School difficulties. Public school. Private school. Stigma. Pathologization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de escolas privadas por região	p. 19
--	-------

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Etec – Escola Técnica Estadual

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAC – Processamento Auditivo Central

PP – Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Seesp – Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESCOLAS, PROFISSIONAIS DA GESTÃO E DOCENTES	24
2.1 ESCOLAS	24
2.2 PROFISSIONAIS DA GESTÃO	31
2.3 AS DOCENTES	47
3 “NINGUÉM QUER ALUNO DIFÍCIL”	64
3.1 “ANO PASSADO ELE NÃO FOI UMA CRIANÇA QUE APARECEU, NÉ?”	65
3.1.1 EXPECTATIVA DE MATURIDADE	73
3.1.2 EXPECTATIVA DE SOCIALIZAÇÃO	78
3.1.3 EXPECTATIVA DE DESEMPENHO	83
3.2 “COMO SE A ESCOLA TIVESSE TIDO UM RECOMEÇO”	92
4 ATORES EXTERNOS	98
4.1 “PAI, SINTO MUITO, MAS TER FILHOS IMPLICA NISSO”.	98
4.2 OS ATENDIMENTOS ÀS FAMÍLIAS	114
4.3 PROFISSIONAIS DE FORA DA ESCOLA	124
5. O ESFORÇO DE INDIVIDUALIZAÇÃO	135
5.1. “CADA ALUNO É UMA COISA”: AS INTERVENÇÕES	136
5.2 PATOLOGIZAÇÃO E PROGNÓSTICOS	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES	169
APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	171

1 INTRODUÇÃO

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é o modelo para outra Fedora. São as formas que a cidade teria podido tomar se, por uma razão ou por outra, não tivesse se tornado o que é atualmente. Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal como era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas, enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível futuro hoje não passava de um brinquedo em uma esfera de vidro. (CALVINO, 1990, p. 32)

Entre as cidades invisíveis de Calvino (1990), está aquela em que os ideais não alcançados exibem-se em esferas de vidro. Nossos ideais de aluno também seguem, de certo modo, em esferas de vidro de nossos pensamentos, depoimentos e práticas. Pensamos em possíveis futuros para nossos alunos, pensamos em que caminhos podem tomar caso se tornem o que desejamos que sejam, traçamos possibilidades de presente. Somos escola e, no esforço de perdurarmos como a metrópole de pedra cinzenta, construída por anos e anos, pedra sobre pedra, seguimos fazendo de nossos alunos, não raramente, esferas de vidro inalcançáveis. A escola que conhecemos tem objetivos, metas e até um padrão idealizado de aluno. Para aqueles que não se aproximam desse padrão idealizado, nossos pensamentos, palavras e gestos levam ao reflexo no vidro do que poderia ser alcançado, mas não será, do que seria desejável, mas não cumprível.

Quando tentamos relativizar esse padrão e olhar para o aluno real, a ordem se inverte e fazemos bola de vidro da própria escola... Modelos e modelos do que poderia ser e não se tornou.

No presente trabalho, tentamos não construir mais uma esfera impossível de escola. O objetivo não é buscar um novo modelo e aprisioná-lo em um cômodo da memória, mas pensar em como o modelo escolar atual já não basta para responder às dificuldades escolares advindas justamente de um ideal de aluno e de escolarização. Nesse sentido, consideramos, ainda, como esse modelo deixa marcas na vida escolar dos alunos reconhecidos por suas dificuldades.

A justificativa deste trabalho, o objetivo nele descrito e as buscas realizadas por meio do processo de pesquisa perpassam a figura de quem investiga. Segundo Woods (1999), é preciso considerar que “o investigador não se encontra acima ou fora da investigação. A investigação é contextualizada pelas situações e definições da situação, as suas atividades são construídas e interpretadas em processos distintos e o self do investigador está inevitavelmente imbuído nela”. (WOODS, 1999, p. 66)

O objeto de pesquisa surgiu da prática em sala de aula, em turmas de 1º ano de Ensino Fundamental em uma escola particular localizada na zona sul de São Paulo. Nessa escola,

relatórios de fonoaudiólogas e psicólogas deveriam ser considerados no olhar cotidiano das professoras para os alunos.

Em relação a um dos alunos dessa turma, matriculado na escola desde os 3 anos de idade, os relatórios da fonoaudióloga já não bastavam. Entre reuniões com a família e a coordenação, houve o encaminhamento para uma neuropsicóloga, em seguida para uma nova fonoaudióloga e, por fim, para um neuropediatra. Circularam, nesse processo, sugestões de diagnósticos de alteração no processamento auditivo, autismo, baixa inteligência e fechou-se em transtorno de déficit de atenção (sem hiperatividade).

A criança já chegara ao primeiro ano com os relatórios da fonoaudióloga em sua bagagem. Nas conversas iniciais com a coordenação sobre o percurso pedagógico desse aluno, o que se cogitava era que tipo de profissional indicar para a família. Cabe mencionar que o ano letivo se encerrou com o aluno medicado e acompanhado por neuropediatra e por uma nova fonoaudióloga.

No fim daquele ano letivo, a turma de 20 alunos contava com oito crianças acompanhadas, por diferentes motivos, por profissionais de fora da escola, como fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga, psicomotricista e o neuropediatra. Em momentos de conversas formais e informais entre professoras da mesma série ou de turmas da educação infantil, falava-se sobre o encaminhamento das crianças. Devia-se encaminhar para fonoaudióloga uma criança de 3 anos que não se comunicava com os colegas de acordo com o esperado pela escola? Devia-se solicitar a avaliação do processamento auditivo para uma criança de 5 anos que não se atentava ao que era explicado pela professora? É preciso solicitar o parecer de uma neuropsicóloga para um aluno que bate em seus colegas quando é contrariado por eles?

Tais situações e diálogos nos levaram a pesquisar mais sobre o assunto para entender melhor essas questões.

A consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tomando como referência os últimos 10 anos, mostra 75 resultados, entre produções de mestrado e doutorado, para a palavra-chave “queixa escolar”, e 297 resultados para a palavra-chave “encaminhamento”, sendo essa busca restrita às áreas de Educação e Psicologia.

Muitas dessas produções tratam sobre necessidades especiais e inclusão em sala de aula, como é o caso das investigações de Correa (2013), Pietrobom (2016) e Gonzalez (2013). Há também a relação entre gênero e queixa escolar, abordada por Nascimento (2013); sobre a formação e atuação de psicólogos para o atendimento à queixa escolar, como revelam os

trabalhos de Rosa (2011), Milani (2011), Souza (2013), Silva (2016), Scherbaum (2008) e Júnior (2015). Queixa escolar e atendimento em saúde também é um tema contemplado, como aponta a investigação de Lobo (2016).

Há produções sobre a relação entre professores, queixas e encaminhamentos escolares. Exemplo disso seriam as pesquisas feitas por Ferrao (2014), Pereira (2012), Caroni (2011), Coutinho (2016). Esta última faz referência à relação entre queixa escolar e medicalização, tema que também aparece em outros trabalhos, como os de Santo (2013) e Suzuki (2012).

O “não-aprender-na-escola”, conceito trabalhado por Moysés (2001), é relacionado à queixa e aos encaminhamentos escolares em produções como as de Terra-Candido (2015) e Almada (2015). Gonçalves (2015), por sua vez, aborda os encaminhamentos escolares a partir da perspectiva das representações sociais. Perspectiva com a qual esta pesquisa encontra ressonância.

Tais resultados evidenciam a relevância do assunto pesquisado e demonstram o incômodo existente em relação ao encaminhamento dos alunos com dificuldades escolares a profissionais da área da saúde.

Na sala de aula, a partir do momento em que o aluno passa a não corresponder às expectativas do professor quanto à aprendizagem, comportamento e aspectos emocionais, um estranhamento é despertado. Nesse sentido, um estado de alerta se evidencia em relação ao desempenho esperado do aluno e, ao mesmo tempo, as representações sobre esse aluno começam a se construir, mobilizando informações de diferentes âmbitos, isto é, da rotina escolar, da família, da vida pessoal do aluno e das diferentes áreas de conhecimento, como a saúde, por exemplo.

O conceito de representação tomado como referência nesta investigação é o definido por Moscovici (2013):

[...] as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias.
[...] as representações são sociais, pelo fato de serem um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego.
[...] são construídas com o duplo fim de agir e avaliar. (MOSCOVICI, 2013, p. 210 - 211)

Se esse estado de alerta e as representações construídas em torno do aluno podem culminar em seu encaminhamento a profissionais da área da saúde, o que se pode observar, geralmente, é que o processo de encaminhamento começa em sala de aula, sob o olhar do professor, e retorna para a mesma, após a opinião, o laudo, parecer ou diagnóstico de um

especialista. O encaminhamento, nessas circunstâncias, tem origem na escola e nas dificuldades escolares atribuídas aos alunos.

Machado (1997) alerta:

Muitas crianças, vivendo uma história de fracasso escolar, chegam aos postos de saúde, às clínicas-escolas das faculdades de Psicologia e às clínicas particulares trazendo o que chamamos de “queixa escolar”. Em algumas unidades de saúde, de 70% a 90% das crianças atendidas apresentam essa queixa. Assim se estabelece uma epidemia: milhares de crianças são atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais, que desenvolvem várias formas de avaliar, atender e tratar as crianças que fracassam. (MACHADO, 1997, p. 73)

Machado (2004), ao problematizar relatórios e laudos psicológicos, aponta que esses são parecidos e “desconsideram as diferenças, reduzem os sujeitos encaminhados a funcionamentos padrões, realizando trabalhos que enquadram o sujeito em uma estrutura na qual fica parecendo que o sujeito é determinado apenas por questões intrínsecas e familiares”. (MACHADO, 2004, p. 2)

Na literatura, essas situações são descritas com termos variados. Stevanato et al. (2003) referem-se a dificuldades de aprendizagem que “quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais. (...) De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares que os seus colegas sem dificuldades”. (STEVANATO et al, 2003, p. 1)

Marturano e Elias (2016) apontam que

dificuldade no aprendizado é caracterizada como desempenho, em notas ou tarefas, abaixo de um nível esperado para a idade, habilidade e potencial de um indivíduo. (...) A expressão “queixa escolar” tem sido então usada para designar a condição particular em que essas crianças se encontram, de terem sido identificadas como alguém que precisa de acompanhamento fora da sala de aula, por apresentar dificuldade no aprendizado escolar. (MARTURANO e ELIAS, 2016, p. 124)

Mantovani (2001), por sua vez, ressalta que os alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que provocam, na perspectiva dos professores, incômodo na sala de aula. Ainda em relação a esse tema, Sodré (2016) argumenta que as queixas escolares “emergem do mal-estar produzido pela contradição entre o universal da educação e o singular de cada um”. (SODRÉ, 2016, p. 150)

Para Gonçalves (2015), o aluno com dificuldade escolar é aquele que, “no dizer de Goffman (1982, p. 14), ‘se afasta negativamente das expectativas’ da escola e daqueles que a representam”.

A partir dessas leituras, o emprego do termo “dificuldades escolares” pode ser, em síntese, entendido como dificuldades atribuídas aos alunos na e pela escola. Nessas circunstâncias,

abrangem dificuldades de aprendizagem, comportamento e ou outras ordens. São, portanto, dificuldades relacionadas ao não cumprimento de expectativas institucionais.

Essas dificuldades, apesar de serem reconhecidas na escola e tornarem-se assunto de professores e gestores, não raramente são motivo para o convite à família para o comparecimento à escola e razão para o encaminhamento dos alunos a diferentes profissionais.

Quando esses alunos são encaminhados a profissionais da área da saúde, as dificuldades escolares podem ser deslocadas para o campo médico, em um processo reconhecido como medicalização (MOYSÉS, 2001).

A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas em questões biológicas, conforme Collares e Moysés (2008) descrevem.

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. Aí, surgem, como exemplos atuais, os *distúrbios de comportamento*, os *distúrbios de aprendizagem*, a *doença do pânico* e os diversos e crescentes transtornos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual. (COLLARES e MOYSÉS, 2008, p. 3)

A medicalização do comportamento humano seria, portanto, a transformação de “algo social e historicamente construído” em objeto biológico, “reduzindo a própria essência da historicidade do objeto — a diferença, o questionamento — a características inerentes ao sujeito-objeto, inatas, biológicas; a uma doença [...]”. (MOYSÉS, 2008, p. 6).

Em diferentes estudos, Collares e Moysés (1992, 1994 e 1996) destacam a questão da medicalização a partir das salas de aula e sua relação com o fracasso escolar. Seus estudos ainda mostram o quanto a “atuação medicalizante da medicina” constrói “as doenças do não-aprender-na-escola e a consequente demanda por serviços de saúde especializados” (MOYSÉS, 2008, p. 23).

Ressaltamos que o termo medicalização tem sido usado concomitantemente ao termo “patologização” e, por vezes, o substituí, como indicam Collares e Moysés (1994)

Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos, atuando tanto na Rede Pública de Saúde, como em consultórios particulares e, principalmente, nas faculdades. Dessa circunstância advém o termo medicalização para nomear essa prática. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - patologização -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica. (COLLARES e MOYSÉS, 1994, p. 26)

De fato, em estudo realizado entre os anos 2000 e 2006, Souza (2006) ressalta que 75% dos atendimentos realizados por psicólogos, que atuam junto ao público infanto-juvenil na rede

pública do município de São Paulo, provém de queixas escolares. Os resultados da pesquisa de Bray e Leonardo (2011) revelam que, em escolas públicas e privadas, educadoras “compreendem as queixas escolares, ou seja, as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento dos alunos, como oriundos apenas deles próprios, isto é, partem do pressuposto de que os problemas escolares estão diretamente relacionados somente à criança”, sem estabelecerem uma relação dos “fenômenos escolares com a sociedade” (BRAY e LEONARDO, 2011, p. 259)

Dazzani, em uma revisão da literatura sobre a queixa escolar, percebe a “responsabilização exclusiva aos pais e aos alunos, incluindo questões escolares como possíveis produtoras e mantenedoras do fracasso escolar”. Nessa perspectiva, identifica no atendimento à queixa escolar “um modelo clínico e descontextualizado, com pouco ou nenhum contato com a escola” (DAZZANI, 2014, p. 426).

Oliveira et al. (2012) referem-se à desapropriação do saber pedagógico relacionado à queixa, pois a resolução dos problemas escolares seria terceirizada a profissionais da saúde, uma vez que os professores tomariam “como base aspectos orgânicos e familiares, para caracterizarem e centrarem as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 109)

Há dificuldades escolares que não estão sendo resolvidas no interior da escola e que a escola toma como um problema a ser resolvido fora. A literatura crítica tem definido tal processo como isenção do sistema escolar (SUCUPIRA, 1985, p. 36), como uma desincumbência por parte da escola (AQUINO, 1996, p. 95), desapropriação do saber pedagógico (OLIVEIRA et al., 2012, p. 109) e como doenças do não-aprender-na-escola (MOYSÉS, 2008, p. 23).

Tais reflexões nos instigam a entender melhor a questão. Não compreendemos a patologização como um tipo de modismo ou tendência nas escolas, mas como um referencial forte no cotidiano escolar. Nesse sentido, interessa-nos saber como e por que esse referencial marca presença nas representações sobre os alunos a quem são atribuídas dificuldades escolares e com quais outros elementos esse processo se relaciona.

Pretendemos dar continuidade à problematização dessas questões e analisá-las um pouco mais de perto, uma vez que Moscovici afirma que as representações não são impostas sobre nós.

[...] são o produto de sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas de imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que,

invariavelmente reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2013, p. 37)

Assim, as representações dos alunos com dificuldades escolares não tiveram início na escola que suscitou as primeiras indagações que levaram a esta pesquisa. Essas representações tampouco foram iniciadas nas escolas observadas neste estudo, mas há elos que permeiam esse contexto, de uma forma mais geral, e há, ao mesmo tempo, novos elementos de uma mesma representação que precisam ser desvelados.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da co-operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, de onde ela nasceu. [...] Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mais fossilizada ela se torna. (MOSCOVICI, 2013, p. 41)

Na persistência ou transformação das representações, conseguimos ver também a força da instituição em que elas estão inseridas, nesse caso, a escola.

O problema desta pesquisa, portanto, está nas representações sociais que se instauram na identificação dos alunos com dificuldades escolares e no entendimento do porquê da persistência do problema.

A partir disso surgem as seguintes perguntas: Como gestores e professores justificam e caracterizam as dificuldades escolares dos alunos? A quem ou ao que atribuem as causas das dificuldades? Como traçam diagnósticos, intervenções e prognósticos para os alunos?

Uma vez que há dificuldades escolares que continuam não sendo resolvidas no interior da escola, consideramos que o que está sendo abordado sobre o problema parece não ser suficiente para esclarecê-lo. Nesse sentido, temos como principal hipótese a de que o problema é de ordem institucional, decorrente do processo histórico de como a escola se organiza, se constitui e permanece. A esse respeito, apoiamo-nos nas considerações de Vincent, Lahire e Thin (2001) que apregoam que a forma escolar se define por um espaço específico para a aprendizagem. Nesse sentido, há elementos que se materializam, formam e atribuem forma à escola, tais como o tempo organizado especificamente para isso; a constituição de saberes formalizados e sistematizados; a relação professor-aluno; a ênfase em prol do domínio da língua escrita; e, principalmente, a simultaneidade no atendimento aos alunos. A escola, por meio de seu aparato, permanece organizada para o atendimento simultâneo a todos os alunos, de acordo com a série e faixa etária.

Nessa perspectiva, constitui-se para nós a hipótese de que o problema da dificuldade escolar está na persistência desse modelo institucional e na busca do olhar individualizado para os alunos, por meio do reconhecimento/ identificação da dificuldade escolar.

Assim, partindo do pressuposto de que a identificação da dificuldade escolar poderia atuar como facilitador ou como elemento de estigma (GOFFMAN, 2015) no trabalho da equipe escolar junto aos alunos, pretendemos refletir sobre essas questões compreendendo-as como um problema institucional. Almejamos considerar a dificuldade escolar como um problema institucional que se alastra nas/pelas representações e que está diretamente relacionado à forma escolar que conhecemos e praticamos. Forma que extrapola os muros da escola e tem seu reconhecimento e funcionamento estendidos nas diferentes relações sociais. Desse modo, não é possível pensarmos em dificuldade escolar, patologização e ideal de aluno sem considerarmos a forma como a escola se organiza.

A partir desses pressupostos, desenha-se o objetivo desta pesquisa: verificar a circulação de representações sociais entre a equipe de gestão e docentes sobre as dificuldades escolares atribuídas aos alunos. Interessa-nos perceber como essas representações se instituem e circulam em um contexto institucional.

Como o problema da pesquisa se delineia justamente no espaço escolar, precisamente nas relações entre professores, equipe de gestão, alunos, familiares e, eventualmente, profissionais externos, planejamos uma pesquisa que fosse realizada a partir da escuta e observação de professores e profissionais da gestão de escolas. Optamos por uma investigação que abarcasse instituições privadas e públicas, localizadas na cidade de São Paulo, para que a questão pudesse ser analisada a partir de diferentes contextos.

Elegemos duas escolas como lócus central da pesquisa. De imediato, previa-se uma situação de contraste, assim, buscamos semelhanças e diferenças na tentativa de identificar representações que se constituem na prática de instituições educacionais que atendem públicos diferentes. Por meio das representações, seria possível, portanto, percebermos um problema de ordem institucional instaurado em espaços que atendem públicos distintos, em contextos também diferentes.

Desse modo, pressupúnhamos um exercício de comparação para além da constatação de achados iguais e ou diferentes, mas para o conhecimento de cada caso em sua especificidade e em sua concretização da força institucional. Woods (1987), ao escrever sobre a etnografia, defende que “no se trata, pues, de un cuadro común. Una fotografía solo de detalles de la superficie” (WOODS, 1987, p.19).

O ponto de partida deste trabalho era, inicialmente, a escuta de professores e profissionais da gestão, para que se pudesse entender como estavam pensando sobre os alunos e as escolas a partir do problema da pesquisa. No entanto, é possível considerar que as entrevistas, talvez, permitiriam ver apenas os detalhes da superfície dessa problemática. Uma vivência no campo de pesquisa, por sua vez, poderia complementar as imagens construídas nas análises dessas entrevistas. Favoreceria, assim, buscar novas camadas sob a superfície dessas fotografias, compondo-as com os discursos declarados nas entrevistas, os discursos vivenciados nas observações e os discursos escritos nos documentos.

Mais do que angariar elementos para a análise, a intenção era de que a relação entre a pesquisadora e os educadores investigados estivesse aberta e a serviço da escuta dos professores, para que, enquanto pesquisa do tipo etnográfica, a investigação permanecesse aberta para o surgimento constante de novos dados, achados e imprevistos, contextualizando-se “pelas situações e definições da situação” (WOODS, 1999, p. 66).

Desenhou-se, assim, uma pesquisa de inspiração etnográfica com observações e gravações de atividades desenvolvidas em sala de aula, entrevistas com professores e gestores, seguindo roteiros previamente estabelecidos. Além disso, contamos com análise de documentos institucionais, bem como de bibliografia pertinente ao tema.

Com a intenção de acompanhar professores que estivessem diariamente com seus alunos, a pesquisa foi planejada para ser desenvolvida em turmas cujo modelo de docência fosse o do professor polivalente de sala de aula. Trata-se, assim, de um modelo praticado em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais¹.

Foram escolhidas duas turmas do Ensino Fundamental, uma de escola pública, outra de escola particular. Para essa escolha, procuramos estabelecimentos da Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste, região onde verificamos haver a maior concentração de escolas particulares da cidade (tabela 1). Além disso, o trabalho de Revah (1995) indicou que essa região concentrou a origem da maior parte das pré-escolas particulares consideradas “alternativas” na cidade de São Paulo, entre as décadas de 1970 e 1980. Ainda segundo esse pesquisador, muitas dessas pré-escolas se ampliaram ou se fundiram a escolas de educação básica.

Pareceu-nos um critério de seleção relevante que a escola particular participante tivesse uma proposta pedagógica considerada construtivista, humanista e /ou alternativa frente ao que

¹ Nomenclatura de acordo com a organização nacional do Ensino Básico. (BRASIL, 2006, p. 6)

é apregoado à escola tradicional. Nossa expectativa era a de que, em escolas com esse perfil, a criança figurasse como centro do processo de ensino e, talvez, fosse menos culpabilizada em suas dificuldades escolares.

Tabela 1. Quantidade de escolas privadas por região.

Região/ Diretoria de Ensino	Quantidade de escolas privadas
Norte 1	386
Norte 2	256
Centro	313
Centro Sul	436
Centro Oeste	537
Leste 1	327
Leste 2	290
Leste 3	216
Leste 4	235
Leste 5	305
Sul 1	372
Sul 2	228
Sul 3	189

Fonte: Diretoria Centro -Oeste/São Paulo²

Após a seleção da região Centro-Oeste, houve consulta à Diretoria de Ensino da respectiva região para que, após a apresentação do projeto de pesquisa, fossem indicadas escolas públicas que pudessem atender aos critérios da pesquisa de campo. Foram indicadas duas escolas situadas em bairros centrais da região que, segundo as funcionárias da Diretoria de Ensino, eram escolas que tradicionalmente recebiam mais casos de alunos com dificuldades escolares, diagnósticos e necessidades educacionais especiais. Tal fato, segundo essas profissionais, estava associado a parcerias que as escolas haviam mantido ou ainda mantinham com instituições assistenciais.

²Dados organizados a partir de números fornecidos pelo site <http://decentrooeste.educacao.sp.gov.br/> (último acesso realizado em 13/8/2017), atualizado de acordo com Censo Escolar 2016.

Na negociação com as escolas estaduais, a Escola Estadual Murilo Mendes³ tornou-se a opção mais viável, uma vez que a coordenação e a direção já estavam atribuídas aos respectivos profissionais, no início de 2016, quando aquele espaço foi visitado por esta pesquisadora. Tais educadores se mostraram abertos a receber a pesquisa, após reuniões e negociações. Na outra escola indicada, no entanto, até aquele momento ainda não havia um coordenador nomeado.

Com a definição da escola estadual, o perfil de busca pela escola privada se refinou um pouco mais, passando a escolas que, além de apresentarem o perfil anteriormente citado, fossem localizadas em bairro próximo ao primeiro local selecionado. Tentamos contato com duas escolas e apenas uma delas, a Escola Euclides da Cunha, respondeu ao contato inicial. Após algumas negociações e reuniões com a coordenação e direção, a pesquisa foi aprovada em tal espaço.

De acordo com o entendimento estabelecido nas duas escolas, optamos pela observação de uma turma de 1º ano, na Escola Euclides da Cunha, e uma de 5º ano, na Escola Estadual Murilo Mendes, ambas as situações voltadas ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. A intenção, ao delinear essa escolha também esteve marcada pelo intuito de contemplar os desafios trazidos às salas de aula no início e no final desse segmento, contextos fortemente caracterizados justamente pela sistematização das práticas escolares.

Entre as visitas de negociação com as escolas, o período de observação nas salas de aulas e a realização de todas as entrevistas, bem como de contato com os documentos daquelas instituições, consideramos que a pesquisa de campo levou um ano letivo, mais precisamente o ano de 2016. Assim, ressaltamos que as negociações iniciais se consolidaram entre janeiro e fevereiro e os últimos contatos, centrados em informações sobre os alunos e as escolas, foram empreendidos em dezembro daquele mesmo ano.

Após a aprovação das escolas, a negociação junto às gestões sobre a pesquisa e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, teve início o trabalho de observação nas escolas. As observações foram realizadas entre os meses de junho e setembro de 2016, duas vezes por semana, durante uma média de quatro horas por dia, o que totaliza aproximadamente 104 horas de observação em cada escola.

As turmas para a pesquisa foram indicadas por ambas as escolas. No caso da Murilo Mendes, a gestão julgou que, como o foco estava nas dificuldades escolares, seria propícia a

³Todos os nomes citados – de escolas, estabelecimentos parceiros e participantes da pesquisa e pessoas por eles citados – são fictícios, como forma de manter o sigilo dos dados e dos participantes da pesquisa.

observação dos alunos do 5º ano A, pois havia diferentes casos de dificuldades naquela turma. Na Euclides da Cunha, havia quatro opções de turmas de 1º ano, duas de manhã e duas à tarde. Diante disso, a própria coordenação indicou a turma da professora Cristina, pois essa docente tinha experiência pretérita na escola e naquela série.

O 1º ano B, da Euclides da Cunha, contava com a presença de uma professora regente, Cristina, e uma professora auxiliar, Érica, além da presença de professores especialistas em aulas divididas pela grade de meio período. A turma observada frequentava o período matutino.

Já o 5º ano A, da Escola Estadual Murilo Mendes, era acompanhado, no período da manhã, pela professora Renata. Cabe mencionar que se trata de uma escola pautada no regime integral. Assim, as crianças permanecem naquele recinto das 7h15 às 16h40. À tarde, outras professoras passavam pela turma desenvolvendo atividades, por meio de oficinas, que englobavam conteúdos curriculares como inglês, “experiências matemáticas” e produção de texto, além das aulas de educação física e arte, que se espalhavam pela grade semanal.

Os momentos de pesquisa em sala de aula foram gravados em áudio e registrados no diário de campo. Atividades desenvolvidas em ambientes externos, como parque, recreio e sala dos professores foram registrados diretamente no diário de campo, sem gravações. As entrevistas, também gravadas em áudio e depois transcritas, tiveram como base os roteiros que são apresentados nos apêndices A e B, respectivamente, para a entrevista com gestores e para a entrevista com coordenadores.

Partindo do que Minayo (2009, p. 64) classifica como forma semiestruturada de entrevista, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, os roteiros foram elaborados com perguntas que possibilitassem que gestores e docentes falassem sobre a própria formação, seu percurso profissional e seus históricos nas instituições pesquisadas. Questões que permeavam a temática da comunidade escolar, prática em sala de aula, dificuldades escolares dos alunos, encaminhamentos de alunos com dificuldades escolares a profissionais de diferentes áreas, bem como o possível contato com esses profissionais foram contemplados nesses roteiros.

Ao todo, a pesquisa contou com oito participantes entrevistados, sendo quatro de cada escola. Na Murilo Mendes, foram ouvidos o vice-diretor, a professora atribuída à função de coordenação, a professora do período da manhã do 5º ano A e uma das professoras do período da tarde que atuava junto a mesma turma. Na Euclides da Cunha, contamos com os depoimentos da coordenadora e da assistente de coordenação do 1º ano B, bem como da professora titular e da professora auxiliar dessa mesma turma.

Os documentos escolares foram consultados à medida que foram disponibilizados pelas equipes gestoras. Alguns, como o Projeto Pedagógico da Murilo Mendes (PP), apenas para consulta no local, outros nem para consulta no local, como os prontuários dos alunos dessa mesma escola. Houve, ainda, os que foram enviados por e-mail para a pesquisadora, como o Projeto Político Pedagógico da Euclides da Cunha (PPP). Outra situação remete aos documentos que estavam passando por ajustes, como as Metas de Aprendizagem, ou que eram de controle interno, como os prontuários dos alunos e as fichas de atendimento às famílias. Tais registros, presentes na Euclides da Cunha, foram mostrados de maneira breve dentro daquela escola.

A partir da leitura e releitura das transcrições das entrevistas, do diário de campo e dos documentos, formou-se o escopo de dados da pesquisa. Buscamos o descrito por Ludke e André (1986):

Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48)

Assim, com a identificação das recorrências nas falas dos profissionais entrevistados, que passaram a ser cotejadas com as observações e a análise dos documentos, foi possível organizar os dados em torno de cinco categorias. Essas categorias reuniram, respectivamente: representações dos participantes relativas às instituições; representações relacionadas à formação e atuação profissional; à biografia escolar das crianças; ao papel da família e de profissionais externos à escola na escolarização; ao diagnóstico e prognóstico das crianças consideradas com dificuldades.

Para a apresentação desses dados, foram planejados mais quatro capítulos, considerando que a introdução corresponde ao primeiro deles. Assim, o capítulo dois apresentará as análises referentes às duas categorias - escolas e seus profissionais - trazendo à tona as representações que os profissionais têm das instituições em que trabalham, de sua formação e de sua prática escolar junto à equipe de trabalho, aos alunos e às famílias.

No terceiro capítulo, por sua vez, serão analisadas, a partir do ponto de vista apresentado pela gestão e docentes, os achados que dizem respeito à categoria denominada biografia escolar dos alunos.

No capítulo quatro, será analisada a categoria que reuniu as representações de gestores e docentes sobre os atores externos ao espaço escolar, como familiares e profissionais a quem os alunos foram encaminhados.

No capítulo cinco, serão discutidas as representações sobre o diagnóstico, patologização e o prognóstico das crianças que fogem à imagem de aluno ideal, bem como as ações e intervenções desenvolvidas junto a essas crianças. Por fim, no sexto capítulo, serão elaboradas as análises finais e serão discutidas as conclusões.

Na organização de cada capítulo, pretendemos estabelecer uma conversa entre docências e entre gestões das duas escolas. O diálogo é proposto no sentido de contrastar depoimentos para estabelecer aproximações, convergências e divergências. Desse modo, em cada capítulo, os achados nos dois espaços pesquisados serão tratados em diálogos que buscam, por um lado, aproximar e, por outro, afastar depoimentos tanto de gestores, quanto de docentes, concomitantemente, em ambos os espaços.

Ao longo dos capítulos, serão traçadas relações com os referenciais teóricos. Como eixo entre as representações sociais e os demais referenciais, levantamos considerações de Moscovici (2013). Para as diferentes categorias de análise, mobilizaremos a literatura específica pertinente aos temas contemplados.

2 ESCOLAS, PROFISSIONAIS DA GESTÃO E DOCENTES

No processo de produção das representações sociais, Moscovici (2013) considera que “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. (MOSCOVICI, 2012, p. 45). Nesta pesquisa foi essencial ouvir as questões e as soluções postas pelas equipes educacionais acompanhadas e observá-las em seu espaço de atuação.

Assim, este capítulo parte dos relatos dos respectivos históricos profissionais dos participantes da pesquisa, da maneira como pensam o trabalho de docência e gestão, bem como das impressões que têm sobre suas relações com os alunos. Durante as observações nas escolas, ficamos atentas para como esses educadores “partilham do conhecimento e, desse modo, constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias” (MOSCOVICI, 1990, P. 164). Buscamos, portanto, contextualizar os espaços onde a pesquisa ocorreu e seus participantes estão inseridos, assim como levantar elementos sobre como esses educadores refletem sobre esses espaços, sobre as próprias carreiras e atuações.

O capítulo está subdividido em três itens: *Escolas*, em que são apresentados elementos sobre os espaços e comunidades escolares; *Profissionais da gestão*, tópico em que se apresenta o histórico e representações da carreira de profissionais da direção e coordenação, e, por fim, *Docentes*, item em que se aborda o histórico profissional e elementos relacionados ao como esses professores se autoavaliam em relação à prática de sala de aula.

2.1 ESCOLAS

A escola Euclides da Cunha foi fundada na década de 1970, na zona oeste de São Paulo. Seu documento Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴, publicado em 2014, comemora as quase quatro décadas de existência da escola. Amélia, coordenadora pedagógica do 1º ano do Ensino

⁴ Para preservar a confidencialidade das instituições e dos participantes, os documentos institucionais, apesar de serem parte da bibliografia consultada para a pesquisa, não constam na lista de referências bibliográficas. A indicação das páginas, que aparece após as citações, é empregada para organização da redação do texto.

Fundamental, estabelece a relação entre o momento de fundação da escola e sua proposta pedagógica:

[...] como é uma escola que nasce num momento de ditadura e nasce tentando fazer um contraponto com tudo com o que tá acontecendo com relação à repressão que o Brasil tá vivendo lá quarenta e tantos anos atrás... ela tem isso das relações humanas, do respeito ao outro no cerne do seu funcionamento. (Amélia)

Giovana, assistente de coordenação do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda sobre a fundação da escola, explica que a Euclides da Cunha da atualidade é resultado da fusão entre duas escolas que surgiram na mesma época, anos de 1970, na mesma região da zona oeste de São Paulo: O colégio Euclides da Cunha, de Ensino Fundamental 2 e Médio, e a escola Jatobá de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1.

Então, em 2000, posso tá enganada, mas 99 ou 2000 teve uma fusão dessas duas escolas [...] Não foi uma compra, foi uma fusão mesmo, tanto que a gente tem ainda hoje os sócios das duas escolas. Os sócios e a equipe. Tem a equipe ainda que era da Jatobá, a equipe que era do Euclides e a equipe que, enfim, a equipe nova que não era de nenhuma das duas escolas [...] que eram escolas que pensavam, que surgiram, que são escolas contemporâneas, surgiram na mesma época com essa mesma visão, né? (Giovana)

A escola se divide em três unidades: a) uma que atende as turmas de Educação Infantil, dos denominados Grupos 2 ao 4, organizados pela faixa etária das crianças, b) a segunda unidade, que atende o Grupo 5 da Educação Infantil e as turmas de Ensino Fundamental 1, e c) a terceira unidade, que recebe o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio.

A unidade em que a pesquisa aconteceu é a que recebe os alunos do denominado Grupo 5 da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental 1, com turmas no período da manhã e da tarde. Encontra-se em um bairro misto e a própria rua é predominantemente residencial, contando com uma praça e pequenos comércios. Já as ruas em volta, além dos prédios residenciais, contam com estabelecimentos comerciais, restaurantes, bares e casas noturnas. Os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, moram nessa região e a mensalidade da escola, no ano da pesquisa, 2016, estava em torno de dois mil e quinhentos reais.

Conforme apresentado no PPP, o objetivo das ações pedagógicas desenvolvidas na Escola Euclides em relação à formação de seus alunos está pautado por:

[...] formar pessoas que possuam conhecimentos e ferramentas para atuar eticamente na vida social. Que sejam, ao mesmo tempo, consistentes para desenvolver argumentação sólida e questionadores a ponto de criar modos de pensar, de fazer e de se expressar nas diferentes áreas do saber. Alunos que sejam, ainda, perseverantes e inquietos, aptos a enfrentar os desafios mais cotidianos do fazer escolar e a forjar novos desafios. (p. 11)

Já o objetivo definido pela Escola Estadual Murilo Mendes, registrado em seu Projeto Pedagógico (PP), é descrito como:

A equipe de nossa escola se propõe através de um trabalho conjunto, ações inspiradas nos princípios da liberdade e solidariedade humana: “ensinar com qualidade a todos os seus alunos”.

A colaboração e participação dos pais na formação da vida escolar dos filhos são precárias, por esse motivo buscamos estratégias de integração escola e comunidade, e acreditamos que a educação integral é um caminho para sanar tais problemas.

Os projetos desenvolvidos buscam erradicar a repetência e a evasão, permitindo ao educador e ao educando subsídios para o desenvolvimento eficaz e qualitativo de aprendizagem.

Nosso objetivo é a formação integral do aluno, garantindo a sua permanência na escola, sua aprendizagem no tempo certo, priorizando a qualidade do ensino, colaborada pela aquisição e solidificação de atitudes salutares.

Esperamos que a Educação Integral no nosso projeto educativo, nos oriente no sentido de acolher o aluno e propiciar uma aprendizagem significativa e contextualizada que valorize a inteligência do aluno, que o faça vivenciar seus conhecimentos e o integre corretamente à sociedade em que vive. (p. 25)

Ambas as instituições tecem a relação entre os objetivos escolares e a inserção do aluno na sociedade. No entanto, enquanto a Escola Euclides da Cunha traz, nessa tessitura, a representação de um aluno ativo, que se inquieta e questiona sobre a vida social, a Murilo Mendes, por sua vez, constrói a representação de um aluno que precisa se integrar “corretamente” à sociedade, com uma educação de qualidade e no tempo certo.

Ainda segundo o PP, enquanto unidade escolar, a Murilo Mendes foi criada em 1952, com outro nome e em outra rua no mesmo bairro, “tendo apenas classes de primeiras e segundas séries” (p. 8). A autorização de funcionamento da Murilo Mendes no atual endereço data de 1976, após a criação do 1º e 2º graus de ensino⁵, como uma escola “de 1ª a 8ª série”, funcionando em três períodos. Em 1995, passa pela reorganização “de 1ª a 4ª série” e, em 2006, para Escola de Tempo Integral. Ainda de acordo com o documento, a escola está organizada em salas de 1º ao 5º ano, uma classe de “alunos portadores de necessidades especiais (DI) – (Déficit de Inteligência)”, uma “sala de recursos para alunos portadores de necessidades especiais (DF)” (p. 6) e classes hospitalares em um hospital público na região.

Por ser uma escola de tempo integral, o horário das crianças compreende o período das 7h30 às 16h40⁶. Nessa perspectiva, seu objetivo, enquanto instituição, também se amplia:

⁵ Lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Resolução SE 24 DOE 29 de janeiro de 1976 apresenta o plano estadual de implantação da 5.692/71.

⁶ No anexo do próprio documento, os horários aparecem detalhados como: “Horário de aulas manhã (das 7:15 às 11:45h); Oficinas: (12h45 às 15:40h)”. Entre as aulas da manhã e as oficinas da tarde há o almoço servido na escola. A partir das 15h40, é servido o lanche e, depois dele, inicia-se o horário da saída.

[...] A escola de tempo integral tem o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública do estado de São Paulo uma formação mais completa, que contemple tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos artísticos e que direcione para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã. (p. 9)

Nesse documento, os conhecimentos artísticos aparecem diferenciados dos conhecimentos tradicionais, o que vai compondo a representação do que é um currículo e uma escola tradicionais. A representação do que é tradicional em relação ao ensino voltará a aparecer em outros momentos, nas falas dos profissionais das duas escolas.

Ainda em relação ao Projeto Pedagógico, cabe mencionar que o perfil inclusivo da Murilo Mendes, indicado pela própria Diretoria de Ensino, aparece já nas primeiras páginas daquele documento, mais precisamente, na caracterização da unidade escolar. Em tal contexto, salienta-se que o prédio “é totalmente plano e adaptado para alunos com necessidades especiais” e que as salas de aula, assim como os corredores, são “amplos” (p.7).

No fim do mesmo tópico do mencionado documento, a temática inclusão volta à tona, atrelada também às características da comunidade que a escola recebe e suas aspirações:

Nossa escola é bem diversificada, trabalhamos com a heterogeneidade tanto de classe social como de comunidade.

Da periferia em busca de melhores salários, vêm as domésticas, zeladores, jardineiros, vigias, profissionais liberais, motoristas, professores, empresários etc., trazendo seus filhos que, juntos com algumas famílias de classe média remanescentes do bairro, têm a mesma aspiração, uma escola de qualidade.

A escola reconhece a inclusão como uma necessidade de mudança social, não significando apenas inserir a criança em uma sala de aula ou na escola, procurando lidar com a diversidade e diferenças, na aceitação pela comunidade, preparando-as para atuar na sociedade (p. 8)

A menção à “escola de qualidade” volta a aparecer como uma intenção que já estava descrita nos objetivos da escola, além da preparação do aluno para a atuação na sociedade. Com esse foco, a concepção de inclusão da escola se amplia, aliando-se à perspectiva de educação inclusiva descrita pelos documentos nacionais.

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 9)

Alinhado a tal perspectiva, porém sem se aprofundar em detalhes sobre práticas inclusivas, o PPP da Euclides da Cunha declara:

Todos podem aprender. O [nome da escola] oferece um ensino de excelência com o propósito de promover aprendizagens significativas para uma grande variedade de alunos. O Colégio dispõe-se a trabalhar com todas as crianças, considerando cada uma delas em suas diferenças. Todas as crianças têm capacidade de aprender, e a aprendizagem é, também para todos, pontuada por dificuldades, pois supõe o defrontar-se com obstáculos. Valoriza-se a concepção de que todos devem ter a oportunidade de vencer esses obstáculos, ou contorná-los, e de encontrar um caminho produtivo em seu processo de aprendizagem.

Pressupõe-se que há uma diversidade de ritmos e múltiplas formas de interações com o saber, o que gera diferentes modos de aprender e de ensinar. (p. 6-7)

Na prática, a Euclides da Cunha conta também com uma coordenadora que responde pelos assuntos relacionados ao que a escola denomina “práticas inclusivas”. Ela atende todas as séries e trabalha em parceria com os demais profissionais da escola.

Continuando a caracterização da Murilo Mendes, José, o vice-diretor, chegou à escola em 2006 e assumiu oito aulas naquele contexto. Ele conta que:

[...] achava a escola, assim, muito morna, sabe? Muito escura, poucos alunos... porque realmente, quando a Dona Lúcia pegou a escola, ela estava fechando e eu não sabia disso [...] A escola tinha só essas quatro últimas salas aqui, hoje são 10. E com 17 alunos, 18 alunos, 15 alunos em sala... gato pingado de aluno, e não tinha movimentação, não tinha vida! (José)

Na gestão de Lúcia, a atual diretora, ao longo desses anos, e com o apoio de José e outros profissionais, a escola cresce e se torna referência: “No ano seguinte (ao que Lúcia assumiu a gestão), a escola abriu mais salas, depois foi abrindo mais salas, cada ano ela foi crescendo, hoje, por exemplo, nós temos 300 alunos”.

José continua listando a evolução da escola: “E a escola foi criando uma característica. Imagina, você tá com um plano (fazendo referência ao PP que estava na minha mão), esse plano não existia, e hoje ele tem a cara da escola; a escola tem um ar inclusivo; a escola ouve...”

O reconhecimento da qualidade da escola, segundo o vice-diretor, vem também da comunidade escolar:

E aí, por que o pai não deixa lá perto, será que lá não tem integral? Tem, até tem, Prefeitura e Estado, mas eles falam que a escola da periferia não tem a mesma qualidade, eles não confiam, eu vejo uma falta de confiança muito grande dos pais nessas escolas mais afastadas. E eu compreendo eles, eu já fiz muito trabalho, muita oficina, em escola afastada e a gente vê, quanto mais escondida a escola, mais fácil de você camuflar o trabalho. E a nossa escola, por ser bem localizada, a gente tá o quê? Poucos minutos da Diretoria de Ensino. Então a gente sabe, não é por isso que a gente tem que trabalhar, mas a gente sabe que a escola tá em evidência e o pai também sabe, e o nosso pai hoje ele é esclarecido.

Joana, professora-coordenadora da Murilo Mendes, também fala sobre a qualidade da escola: “aqui quer queira quer não, eu acho que é um trabalho ainda que é bacana. A gente tem

aquela coisa das parcerias⁷, então tem a música, tem a horta, tem a parte da nutrição, são as parcerias que a gente vai conseguindo agregar e a escola vai se diferenciando”.

Joana está desde 2007 como efetiva no Estado e entrou no início de 2011 na Murilo Mendes. Ela fala um pouco mais de sua percepção sobre a escola e, assim como José, traça um comparativo com escolas mais periféricas.

Então, eu acho que ainda é uma escola muito diferenciada, embora eu venha de uma escola da região de Osasco, lá era Fundamental 2, era meio período, mas a estrutura era muito legal, era uma escola de periferia, mas a cabeça era muito à frente. Mas, quando eu vim aqui eu tive que aprender muita coisa, primeiro porque é Fundamental 1 né, são os menores, então, para começar, a didática já era outra né, e a gente trabalha com um público muito heterogêneo, primeiro porque a clientela não é da região. Nós temos crianças que vêm de São Caetano, que vem do Embu, que vêm de Cidade Tiradentes, então são públicos, é, na verdade aqui eles falam que é um público – como que eles chamam? – é, eles vão transitando porque, na verdade, os pais trabalham aqui nas redondezas [...]

Joana comenta sobre as boas qualidades da escola em que trabalhou em Osasco e ressalta que “era uma escola da periferia, mas a cabeça era muito à frente”. Tal representação contribui para a construção da imagem da Murilo Mendes como uma boa escola por estar em um bairro mais próximo ao centro da cidade.

Segundo José, a qualidade do trabalho da escola também pode ser vista nos resultados dos alunos quando eles saem daquele espaço:

Tanto que nós temos crianças no Santíssima. Nosso aluno de 2014, ele ganhou a bolsa em primeiro lugar no Santíssima. Nós temos crianças no Mar Vermelho⁸, ganharam 50% de bolsa. Então nós queremos que essas crianças elas entrem pro mercado competitivo que existe. [...] Nós temos casos de alunos que estão lá em Etec, super bem, prestaram provas e passaram, saíram de particular pra ir pra Etec; nós temos casos de alunos que estão trabalhando, têm seu emprego que vai muito bem... (José)

O PP confirma o depoimento, destacando os resultados da escola.

Hoje podemos dizer que é uma escola reconhecida pela comunidade, não só pelos índices de avaliação externa, mas pelo apego e carinho dos alunos e das famílias, assim como dos professores e funcionários que criaram laços afetivos, não importando com a distância que têm de percorrer para chegar no horário (p. 25)

O documento apresenta, ainda, dificuldades escolares vivenciadas pela Murilo Mendes em 2015 e aponta seus motivos.

Apesar das dificuldades em relação ao número de alunos de inclusão versus o número de alunos por sala, falta de professor auxiliar, falta de professor eventual, acompanhamento por algumas famílias na área de saúde física e mental, procuramos durante o ano letivo de 2015 desenvolver um trabalho coerente e com

⁷A escola tem diferentes parcerias com universidades privadas e outras instituições, como a polícia militar, por exemplo, que promovem oficinas para os alunos.

⁸Santíssima e Mar Vermelho: nomes fictícios de escolas particulares da zona oeste de São Paulo.

responsabilidade, atingindo nosso propósito de uma educação de qualidade, de acordo com as metas estabelecidas no PGE.

As dificuldades citadas são de diferentes ordens. Há as institucionais, como a quantidade de alunos por sala e a atribuição de professores auxiliares e eventuais, bem como aquelas relacionadas ao atendimento dos alunos, representadas, nesse caso, pela menção ao acompanhamento de famílias pela área da saúde.

À semelhança da Murilo Mendes, em que a qualidade da escola está relacionada ao seu reconhecimento pelas famílias, a Euclides da Cunha também carrega o reconhecimento de sua comunidade de pais:

[...] e a gente tem de volta aqui muitos filhos de ex-alunos e quando eu atendo esses pais novos, como eu falei que a gente já começou a fazer, a gente tem uma pergunta no questionário que eles preenchem que é “por que você tá aqui, como que você chegou aqui”, eles dizem que eles estão aqui porque estão procurando uma formação humana, um espaço para que seus filhos sejam equilibrados, justos, éticos. A gente não vê questionário dizendo que eles querem que os filhos cheguem aqui pra ser o primeiro no Enem, não é pra isso que esse pai que em geral nos procura, então ele sempre tem uma relação de que conhece alguém que estudou aqui, que é bom camarada, o vizinho que é uma pessoa incrível, porque ele tem um amigo da época que estudava aqui, ele não estudava, ele queria estudar aqui, porque ele via o quanto o amigo era articulado pra algumas questões, isso faz com que o clima seja assim sempre, porque os pais que nos procuram são assim, os professores que querem trabalhar aqui têm uma marca que busca uma qualidade nas relações eu digo. (Amélia)

Como é possível observar a partir das falas destacadas e nos trechos dos documentos, tanto a Euclides da Cunha quanto a Murilo Mendes são escolas que se veem bem avaliadas por seu público. Além disso, carregam, em suas representações institucionais, propostas em relação à inclusão e à heterogeneidade, representada pelos alunos em sala de aula. Soma-se a isso, ainda, a valorização da escola Murilo Mendes por sua localização, isto é, por estar em um bairro mais próximo ao centro da cidade.

Esses elementos voltam a aparecer nas observações de gestores e professoras sobre seus percursos profissionais, como será visto nos próximos tópicos deste capítulo.

2.2 PROFISSIONAIS DA GESTÃO

Foram entrevistados, ao longo da pesquisa, quatro profissionais da gestão das escolas⁹: o vice-diretor e a professora-coordenadora da escola pública, a coordenadora e a assistente de coordenação da escola particular. Os quatro tinham graduações em diferentes áreas.

José, 33 anos¹⁰, vice-diretor da Escola Estadual Murilo Mendes, tem a primeira formação em Letras e cursou Pedagogia diante da proposta de assumir a vice-direção da escola. Ele explicou: “[...] pra ser vice-diretor tinha que ter Pedagogia. Aí eu fui estudar”.

Joana, 44 anos, professora coordenadora da mesma escola, é formada em Educação Física. Lecionava essa disciplina, quando a indicaram para a função de coordenação. O ano em que ocorreu a pesquisa de campo, isto é, 2016, foi seu primeiro ano nessa função.

Amélia, 49 anos, coordenadora da Educação Infantil (do Grupo 5), 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na Euclides da Cunha. Sua aproximação ao campo da educação está relacionada ao fato de ter cursado magistério no início de sua carreira. Em seguida, optou pela graduação em Ciências Sociais, pois “tinha muito interesse em pensar nas políticas públicas, enfim, pra pensar na sociologia da educação”. Depois de um tempo atuando em sala de aula, cursou Psicopedagogia, devido à exigência do MEC de formação em Pedagogia para professores¹¹.

Giovana, 31 anos, assistente de coordenação da escola Euclides da Cunha, com atuação voltada também ao segmento Grupo 5 da educação infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é psicóloga e mencionou que seu interesse pela educação começou na própria faculdade: “Logo na faculdade eu tinha uma, duas áreas que me encantavam mais, que era a clínica e a educação, então já nos estágios lá, básicos, eu fiz estágio em escola e na clínica”.

Partindo de uma reflexão que considerava desde sua primeira formação acadêmica e os possíveis motivos que os levaram a essa escolha, cada um desses profissionais apresentou um pouco de seu percurso formativo e sua inserção no campo educacional. Traçaram, ainda,

⁹ Foram procuradas para a entrevista também a diretora da escola Murilo Mendes e a diretora pedagógica da escola Euclides da Cunha. Ambas estavam bastante atribuladas com seus trabalhos nos momentos em que as buscamos. Lúcia, da Murilo Mendes, disse que se sentia representada pelo vice-diretor e que ele poderia responder à entrevista. Valéria, da Euclides da Cunha, solicitou que agendássemos por e-mail a entrevista, mas não respondeu aos e-mails enviados.

¹⁰ A idade dos profissionais que consta no texto é da data da entrevista.

¹¹ Por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Art. 62, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

avaliações de seu próprio cargo, da escola em que atuam, dos colegas de profissão e de outros elementos relacionados à gestão. Tais aspectos foram pincelados com passagens de suas histórias na docência e ou no âmbito da gestão e de suas percepções sobre a própria carreira.

José começa a entrevista contando que acredita que foi escolhido por sua profissão, pois sua preferência original de carreira era pelas Artes Cênicas. Desde os 8 anos, era ligado ao grupo de teatro da escola, grupo que coordenou quando estava no Ensino Médio. Nesse período, a convite da direção da escola, ofereceu oficinas de teatro para os professores nos horários de formação docente: “olha que coisa! Eu era aluno do ensino médio e dava teatro pros professores da escola!”.

Percebendo o envolvimento de José com as oficinas oferecidas aos professores, a vice-diretora da escola considerou que ele tinha “jeito para Educação”. Assim, aconselhou-o a prestar, no fim do Ensino Médio, um curso na área, ajudando-o, inclusive financeiramente, haja vista que contribuiu com o pagamento de sua matrícula no curso superior de Letras.

Por conta dessa influência, José foi para a área de Educação, e não de Artes, como até então desejava. Ele menciona o conselho que recebeu da diretora: “você não vai fazer Artes, porque eu sou professora de Artes. O que eu sofri, você não sabe, em atribuição, são duas aulas de Artes, falta aula, professor sofre! Você tem que fazer Letras porque Português sobra aula, falta professor”

A opção pelo curso de Letras se somou a outros fatores: “E eu sempre gostei de escrever. Eu tenho 14 peças de teatro escritas, umas 10 eu já levei pra apresentar, já foram pra teatro mesmo. E aí eu fui fazer Letras porque Literatura, adoro né? [...]”.

Essa trajetória fortaleceu José para que construísse um diferencial enquanto docente, pois, além do curso de Letras, contou com habilidades que possuía no campo das artes e com seu gosto pela escrita. Somam-se a esses fatores seu bom relacionamento com a direção e corpo docente da escola nos anos finais de seu Ensino Médio, bem como sua atuação ensinando teatro aos próprios professores.

A representação do professor que sofre na atribuição de aulas está presente na fala que ele traz da vice-diretora. Se o professor sofre, o professor artista sofre ainda mais. José, pelo contrário, usa o artístico como seu diferencial: “E aí quando vieram as primeiras aulas de Literatura pra mim era um desafio, só que o diferencial é que eu tinha teatro! E os professores de Literatura normalmente eles são muito teóricos, eles leem muito, eles têm essa parte né, mas eles não têm essa descontração que o teatro te dá”.

O teatro o alavanca para sair da imagem do docente sofredor para a de um docente de sucesso, que desde o início agradou as gestões escolares. Ele cita a fala da coordenadora que o

contratou no Pensare, colégio particular que foi o primeiro local em que trabalhou como professor:

[...] você tem um diferencial, você tem o que a escola precisa e os adolescentes precisam, você é dinâmico, você tem uma linguagem mais jovem, e o teatro, a gente quer ver esse teatro dentro da sala de aula, não que você vá dar aula de teatro, mas você transformando essa Literatura em uma aula mais prazerosa. (José)

A continuação de seu trajeto foi a entrada no sistema estadual de ensino, com a indicação de uma amiga que até hoje trabalha tanto no colégio Pensare quanto na Murilo Mendes. Na entrevista com a diretora, para assumir aulas de Inglês na Murilo Mendes, mais uma vez José é benquisto: “Eu tinha feito inscrição na diretoria, não tinha entregue projeto, ela (Maria, a diretora na época) gostou só do currículo e da conversa e da indicação”. No meio do processo de contratação, Maria foi substituída por Lúcia, que também gostou do trabalho de José e deu continuidade a seu processo de contratação.

A partir de sua entrada na Murilo Mendes, em 2006, com oito aulas semanais, conforme mencionado no item anterior, foi se desenhando o encontro entre sua trajetória de sucesso docente e a trajetória da Murilo Mendes:

[...] a Dona Lúcia veio com todo o trabalho dela, eu comecei a trazer muita coisa que eu tinha feito com as escolas de educação infantil e de ensino fundamental I de teatro pra cá, nas minhas aulas de inglês. E a gente começou a fazer evento, a gente começou a mudar a característica da escola, a Dona Lúcia dava muita liberdade de trabalho. (José)

Na narrativa de sucesso de sua construção profissional, além das oportunidades, dos contatos, de agradar alunos, famílias e gestão escolar, José encontra também prazer em seu trabalho como professor: “e aí eu comecei a gostar daqui. Pra mim era prazeroso, era um momento que, assim, diante de tudo que eu tinha nas particulares, aqui era um momento que eu podia criar, que eu tinha liberdade pra fazer”.

O prazer estava, também, em seu trabalho como coordenador:

[...] chegou uma hora que eu vi que era isso o que eu queria, eu amei a coordenação, e a Ana Clara estava pedindo a aposentadoria e ela falava pra Dona Lúcia que eu podia pegar a vice-direção e eu falava “não, eu gosto do Pedagógico, eu gosto de ser professor, eu gosto de sala de aula!”, e eu sempre deixei claro que eu gostava – e eu amo o Pedagógico mesmo!

Quando assumiu a coordenação da Murilo Mendes, José trouxe para a direção propostas de atividades que até aquele momento a escola não tinha: “porque a escola, assim, não tinha mostra cultural, não tinha Semana da Matemática, não tinha Feira de redação [...] E a escola me deixou fazer isso”. O início de sua experiência como gestor se deu com a apresentação de propostas que, segundo a diretora e vice-diretora, não despertariam o interesse dos professores.

Ainda assim, no entanto, José pode contar com o apoio dessas profissionais e manteve a decisão de implantá-las.

Também é José quem toma a iniciativa de criar uma página para a escola no Facebook:

Hoje nós temos uma rede social muito forte. Foi uma outra coisa que, um belo dia, quando eu tava na coordenação, mandei um recado pra Dona Lúcia, 15 de janeiro eu tinha férias, falei “ai Dona Lúcia, que legal, vamos montar um Face para o Murilo Mendes?!”, do nada assim, sei lá, acordei e falei, não sei se eu vi alguma coisa de outra escola... aí a Marli, nossa gerente, falou pra gente que tinha que tomar cuidado, rede social podia ser uma coisa que podia virar contra a gente, e eu disse que me responsabilizava, aí eu montei. (José)

Mais uma vez, alguém da equipe o desencoraja, a diretora lhe dá liberdade e ele se responsabiliza.

A autoavaliação de José, conectada diretamente à trajetória de sucesso da escola, se justifica também pela concepção de gestão: “porque é cargo de confiança coordenador e vice, ela tem que escolher quem ela acha que tem perfil pra trabalhar nesta escola e com ela, porque não é só trabalhar na escola, você tem também que trabalhar junto com a direção, com a diretora, né?”.

A valorização à liberdade de atuação, tema ressaltado por José, é um assunto que também aparece na fala da coordenadora Amélia, da escola particular:

[...]eu vivo o período mais feliz como coordenadora, porque é uma escola que me dá muita autonomia de trabalho, como eu nunca tive, eu repito sempre pra minha diretora que ela é a minha melhor diretora da vida. Eu já estive em outros lugares, mas ela é muito especial, é uma escola que eu vejo que faz coincidir o quanto pode o discurso com a prática, faz um esforço muito grande com relação a isso e eu me sinto muito contemplada nesse lugar, me sinto muito feliz. (Amélia)

Admiração profissional pelo trabalho da direção também é um ponto de contato entre o vice-diretor da escola pública e a coordenadora da escola particular.

E a Dona Lúcia me esperou. Ela me perguntou “você aguenta ficar na coordenação e eu na direção durante este período, pra você concluir o seu curso e a gente trazer alguém pra coordenação?” E eu falei que sim. [...] E aí ela me deu essa oportunidade, sou muito grato a ela também. [...]

E aí ela começou a trazer algumas coisas, ela tem muito pulso, tinham alunos aqui muito difíceis, como você vê hoje, - engraçado que 10 anos depois a escola, em relação a comportamento, ela vive uma situação nos quintos anos muito parecida -, e trazer comunidade, e fazer reuniões, e ouvir professor, e promover evento. Por quê? Porque a escola não pertencia àquela comunidade escolar, que necessariamente não era quem morava aqui, mas ao público que estudava aqui. As pessoas não vinham, elas não se interessavam, não tinha um Projeto Político Pedagógico, a escola não tinha um objetivo. E a Dona Lúcia começou a criar isso, e cobrar isso dos professores. (José)

Amélia e José manifestam, de diferentes maneiras, a realização profissional por estarem nos lugares e postos em que estão. Amélia, ao considerar seu futuro, afirma que só sairia da

Euclides por cansaço. Nesse sentido, considera sua idade, sua condição física e o peso de uma jornada de 40 horas semanais.

Quando eu penso em sair daqui, eu penso às vezes sim, eu penso, simplesmente, porque a carga horária que eu tenho aqui é de quarenta horas, quarenta horas que são as oficiais, as que você têm que cumprir, só que num trabalho de coordenação essas horas nunca são suficientes, então essas quarenta horas viram cinquenta horas na semana e à medida que você vai envelhecendo, você vai ficando com menos fôlego pra algumas coisas. De vez em quando eu digo “ah, eu não vou aguentar muito tempo”, porque é isso, eu sou muito “caxias”, eu não consigo deixar as coisas sem fazer, eu não abro mão de ler os semanários, eu leio todos os relatórios que vão pras famílias, eu quero documentar todas as entrevistas que eu tenho, então, enfim, é um tempo que excede as quarentas horas e eu fico cansada. Tirando isso eu... é o trabalho que eu faço com a maior alegria, é uma escola que respeita muito o profissional, as famílias, as crianças... eu gosto demais. (Amélia)

José, por sua vez, considera o seu passado e reitera a frase que resume o sucesso em sua carreira: “Por isso que eu te falo que a profissão me escolheu, tudo foi conspirando, o universo, não sei... as coisas foram acontecendo e as pessoas foram aparecendo no momento certo, na hora certa, pra que eu pudesse estar aqui hoje”.

Na autoavaliação positiva dos percursos profissionais, proveniente do envolvimento com o espaço de trabalho, dos saberes acumulados e do prazer em desempenhar suas funções, percebemos fatores que impactam as questões que esses sujeitos levantam sobre as práticas escolares e as próprias soluções que propõem.

O conhecimento emerge do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas nas quais elas estão engajadas em projetos definidos. (BAUER e GASKELL, 1999 apud DUVEEN, 2013)

Joana, professora-coordenadora da Murilo Mendes, assim como o vice-diretor, ressalta que a coordenação não era o seu plano de carreira original. Nesse sentido, reflete sobre como o processo de assumir essa função é resultado do bom relacionamento com a equipe de professores.

Eu, na verdade, a minha formação, eu sou professora de Educação Física. É, eu não tenho a Pedagogia. Mas, no caminhar, as pessoas, nós tivemos a saída da outra coordenadora, a Dulce, e esse cargo ficou e não tinham quem entrasse e eles começaram a sugerir, e eu falei “olha, na verdade, eu não tenho a formação de pedagoga, mas trabalho há alguns anos”. Nesta escola eu estou há quase 6 anos, e aprendi muito, porque como nesta escola eu dava aula pra todas as turmas, você começa a perceber nas crianças as dificuldades, então eles achavam que eu tinha um bom, é, uma boa visão em relação às crianças, um bom relacionamento com os professores, com a parte da gestão, e aí acabaram me indicando. (Joana)

Giovana também nos contou como entrou na Euclides da Cunha e como chegou ao cargo de assistente de coordenação.

[...] aqui tem um programa de estágio e eu entrei aqui como estagiária. Tem um programa de estágio, que hoje eu coordeno esse programa, mas na época eu como estagiária (risos). A gente abre pra pessoas de diversas áreas, né? Não só pedagogos, então tanto os auxiliares não são só pedagogos, quanto os estagiários também. A gente abre pra pessoas que estão na Psicologia, Pedagogia, Música, Artes, às vezes, outras áreas. Enfim, a gente tem pessoas que vêm da Geografia, História, Química. A gente entende que também amplia o conhecimento e essas trocas. (Giovana)

Giovana agrega ao seu percurso pessoal, enunciado pelo “eu”, o percurso da escola, representado na intersecção de ambos por meio da expressão “a gente”. A prática de receber, na escola, profissionais de diferentes áreas é anterior à entrada de Giovana, tanto que ela participa do estágio enquanto estudante de Psicologia. Giovana inclusive adere a essa prática, ao coordenar o programa de estágios e atuar na coordenação pedagógica/educacional, mostrando que está de acordo com tal perspectiva, pois, em sua concepção, essas medidas favorecem a ampliação do conhecimento.

Faz parte de sua função na coordenação dos estágios explicar a proposta pedagógica da escola.

[...] aí eu posso ir trazendo pra esses estagiários como que a escola pensa, né? Então, pra eles poderem, a partir do olhar deles, bom, eu vi lá uma situação em que o aluno saiu da sala, “O que vocês pensam disso?” E aí, então, a gente entra um pouco na proposta da escola a partir disso”. (Giovana)

O fato de ser a representante da proposta da escola para os estagiários talvez justifique essa sua junção com a escola, ao se referir, por exemplo, a si mesma e à própria escola como “a gente”. Além de representá-la para os estagiários, Giovana já teve também a função de representá-la junto aos familiares: “[...] durante um ano, esse também foi um cargo que eu não tenho mais, que eu deixei esse ano; mas de atendimento, de coordenação de atendimento. Então, eu recebia as famílias pra apresentar a escola”.

Após o período de estágio, Giovana foi contratada como auxiliar de classe.

Então eu entrei como estagiária aqui e aí depois eu fiquei um semestre fazendo estágio. O programa é semestral. E aí eu fui contratada como auxiliar de classe. [...] . Saí daqui, fui contratada em outra escola como professora de Educação Infantil. Apesar de não ter a Pedagogia, eu fui professora. Aí fiquei um tempo nessa escola e voltei pro Euclides, de novo como auxiliar de classe. E aí, depois de um ano, eu fui convidada pra vir fazer parte da equipe de coordenação. (Giovana)

Até assumir a coordenação, Giovana se dedicava também à segunda área que lhe interessava no campo da Psicologia, a clínica:

[...] quando eu era auxiliar de classe, eu conciliava com a clínica. [...] Agora não mais. Quando eu vim pra coordenação, pela demanda de trabalho, acho que pela entrega que eu vi que eu precisava ter, e assim como na clínica, eu fui ficando cada vez mais entregue mesmo no trabalho aqui na escola e aí eu vi que a clínica estava ficando um pouco não da maneira que precisava. Então, nesse momento, eu tava, eu alugava um consultório e, nesse momento, eu deixei o consultório e encaminhei os pacientes, mas

mesmo com clínica eu já tinha também um trabalho mais voltado pra, com criança. (Giovana)

Giovana se vê, portanto, como uma profissional entregue ao trabalho. Mesmo o período em que dividiu sua atenção em diferentes funções, pois conciliava clínica e escola, ela compreende como algo que lhe proporcionou um aprimoramento para sua atuação, uma vez que também atendia crianças no contexto em que exercia a função de psicóloga. Outro aspecto que ela destaca diz respeito ao seu processo de formação continuada, isto é, suas buscas por aprimoramento.

Eu fiz também uma pós-graduação, uma especialização, em psicanálise da criança, no Locus¹², quando eu me formei. E aí, depois, eu, enfim, fui cada vez indo mais pra educação e agora eu tô também, hoje, eu faço gestão da educação. Eu faço, no Arestas¹³, uma pós em gestão da educação. Tô no segundo ano lá. (Giovana)

Da mesma forma que José, Joana e Giovana, Amélia foi sendo levada da sala de aula para a coordenação. Enquanto Joana destaca que ainda está aprendendo no novo cargo, por estar no início de sua experiência nesse posto – “Assumi este ano, em fevereiro, começo de fevereiro. Então ainda é tudo muito novo, né? Eu ainda tô aprendendo”. Amélia, por outro lado, demonstra um percurso longo de vivência na coordenação – “foram dezoito (anos) de sala de aula e doze na coordenação, na orientação”. Apesar da vasta experiência, Amélia também destaca seu cargo como mote para continuar aprendendo.

[...] eu permaneci sempre na sala de aula, trabalhando a maior parte do tempo com crianças em fase de alfabetização, desses anos, treze foram no Marcelino [...] Quando eu me desligo do Marcelino¹⁴, começam a surgir alguns trabalhos de formação de professor e eu faço uma coisinha aqui, uma coisinha ali, mas eu gosto muito de sala de aula, [...] aí eu quis voltar de novo pra sala de aula e me chamaram pra coordenação... no Nosso Pastor¹⁵. E eu fui pra... -- mas eu dei o meu currículo pra ser professora, esse sempre foi o meu desejo, eu acho que o melhor lugar da escola é a sala de aula -- e quando eu cheguei nessa entrevista a diretora, enfim, eu falei pra diretora, “olha, eu nunca estudei pra ser coordenadora, eu nunca tive bons modelos de coordenação e eu sei bem o que não se deve fazer, mas eu não sei, exatamente o que se deve fazer” e ela insistiu que queria alguém de fora. [...] E eu então me vi obrigada a descobrir as sutilezas, as belezas da coordenação, que é uma vida mais dura, mais árida que a vida do professor, tem menos beleza, você tem que ver a sua beleza na beleza do professor, você tem que ver a sua beleza no que acontece na sala de aula, eu venho aprendendo... então é isso, eu me formei gestora pra poder ficar nesse lugar numa forma um pouco mais segura, porque a minha ideia, o meu interesse nunca foi esse na verdade, foi um desvio de percurso eu ter parado na coordenação e, hoje, quando estou enlouquecida aqui com as coisas da coordenação, eu me enfio em uma sala de aula, porque eu acredito que esse lugar é lá, melhor lugar da escola. (Amélia)

¹² Instituição de cursos de pós-graduação e extensão nas áreas de Psicologia e Educação.

¹³ Instituição de graduação, pós-graduação e extensão na área de educação.

¹⁴ Escola particular católica.

¹⁵ Outra escola particular também católica.

A avaliação que Amélia faz do cargo de coordenação e das coordenadoras que teve enquanto atuou como professora fica evidente no trecho transcrito. Sua autoavaliação como profissional também está contida aí. Trata-se de alguém que foi buscando a formação necessária para dar conta do cargo que assumiu e que se abriu para descobrir as belezas citadas; alguém que tenta se distanciar dos maus exemplos de coordenação que teve enquanto professora.

Na fala de Joana também é possível perceber uma autoavaliação. Apesar de não ter a formação em Pedagogia, ela foi indicada pelos próprios colegas para a função de coordenadora. Conforme ela ressalta, seus companheiros a consideravam como alguém que tinha “uma boa visão em relação às crianças, um bom relacionamento com os professores, com a parte da gestão”.

A tentativa de distanciamento de práticas da coordenação das quais Amélia discorda volta a aparecer em relação a outros elementos.

[...] quando eu digo que eu tô muito feliz, porque eu acho que é isso, essa é uma escola que faz com que a maior parte das situações possa coincidir discurso e prática, porque eu, durante a minha trajetória educacional, eu, muitas vezes, eu preenchia um cabeçalho de planejamento dizendo “a missão é fazer com que o aluno seja respeitado, seja não não não” e, na ação, eu não via isso. E muitas vezes, inclusive, como profissional eu não me senti respeitada, não me senti digna de um tratamento humano decente. Embora aqui a gente não preencha nenhum documento dessa ordem, é um clima institucional muito bacana, que tem uma liberdade no modo como as pessoas podem se relacionar. (Amélia)

Esse distanciamento encontra ressonância em outras qualidades que a coordenadora vê na Euclides da Cunha. Ao longo da entrevista, ela vai pontuando:

[...]mas eu vejo um desafio das famílias, equivocadamente, dizendo como é que as escolas têm que funcionar, e de novo, por isso que eu acho que tenho muita sorte, porque eu tô numa escola que não cede, que tem muito claro quais são as suas ações, qual é a sua missão... isso me deixa superfeliz. (Amélia)

Amélia se declara “superfeliz” em relação ao trabalho da Euclides da Cunha e usa a palavra “missão” para descrever as ações da escola. Essa palavra aparece também no projeto pedagógico da Murilo Mendes.

2.1 Nossa missão

Promover assistência à educação por meio de uma gestão que garanta sustentabilidade, mantendo a geração e construção do conhecimento e compromisso social. [...] (p. 20)

A menção à felicidade no trabalho e à missão escolar encontra ressonância no texto de Oliveira (2006). Traçando uma metáfora com a personagem Alice, de Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, que cresce ou encolhe ao ingerir certos alimentos, o professor, ao acreditar que seu ofício é uma missão, uma doação, “cresce”. Por outro lado, esse profissional

“encolhe” quando se vê como um trabalhador em más condições laborais. Se Amélia se doa ao trabalho por acreditar na missão da escola, o uso dessa mesma palavra, no projeto pedagógico da Murilo Mendes, também pode suscitar, em seus profissionais, essa mesma noção de crescimento.

Complementando as questões anteriormente expostas, Amélia ressalta:

[...] isso que são pais incríveis, tá? Eu nunca trabalhei numa comunidade tão bacana como essa, ainda assim tem sempre um ou outro que se equivoca e, em alguma medida, consegue influenciar um ou outro e aí chega aqui pra gente uma coisa desse tipo: “nós estamos pensando em fazer um abaixo assinado, porque se fulano de tal continuar nós vamos”, aí a gente tem que dizer “que pena, a gente de fato não queria perder os filhos de vocês e...”. Aí a gente vai dizendo o porquê a gente não vai mandar embora, qual é nosso papel, a nossa responsabilidade com as crianças difíceis, que a gente acredita piamente no poder dos conflitos e, conseqüentemente, no momento da resolução de conflitos, e quanto isso é promotor de desenvolvimento de moral e ético dos filhos e é isso. Por isso que são pais que se equivocam, deixar o filho feliz é deixá-lo livre de todos os problemas, [...] hoje ele está na escola e amanhã ele vai estar no mundo[...] (Amélia)

O excerto acima reforça a ideia de missão escolar, apresentada por Amélia. Ao evidenciar o “papel”, a “responsabilidade” da escola, reitera as qualidades das famílias, enquanto uma “comunidade tão bacana”. Ao mesmo tempo, assinala que, vez por outra, algumas dessas famílias apresentam aspectos que considera equivocados no trato com seus respectivos filhos. Assim, de certo modo, Amélia também nos apresenta dimensões daquilo que define e defende como missão da escola.

A representação da desqualificação da família para educar aparece descrita no texto de Cunha (2000). Segundo esse autor:

[...] a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outra parte, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores – caso contrário, que se afastem do terreno educacional. Ambas as expectativas resultam do processo histórico de desqualificação da família para educar e da elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo. (CUNHA, 2000, p. 464)

Além de educar os alunos nos padrões mais avançados da ciência, a escola também está no patamar de ensinar as famílias sobre as questões comportamentais dos filhos e de preparar o aluno para o futuro, uma vez que “hoje ele está na escola e amanhã ele vai estar no mundo”. Na construção da missão escolar, além da necessidade do posicionamento algumas vezes oposto ao da família, há também o distanciamento da prática de outras escolas, o que se percebe quando Amélia termina a entrevista da seguinte forma:

[...] Então eu vejo que é uma escola mais humana, nesse sentido, de fato mais humana, mais humana que tantas outras escolas religiosas nas quais eu trabalhei e que em alguma medida eu não via, na prática, aquilo que era da sua missão. E esta escola, que é uma escola que em geral as pessoas a veem como uma escola mais descolada, mais

não sei o quê, eu acho que é uma escola muito humana, muito humana, que vai podendo acessar esse humano de cada um e vai podendo dar o tempo que esse humano precisa. As nossas histórias de êxito são muito maiores do que as nossas histórias de fracasso, a gente também tem, mas elas são muito menores. (Amélia)

José também lança mão da comparação com escolas da própria rede estadual para valorizar o trabalho da Murilo Mendes.

[...] a escola não quer aluno difícil, tem uma outra escola também do outro lado aqui que também não quer aluno difícil, ninguém quer aluno difícil! Aí o Murilo Mendes tem que pegar aluno difícil. Só que a gente não recusa pegar aluno. Colocou no sistema, tem vaga aqui, ele vem pra cá. O máximo que a gente faz é olhar um pro outro assim e dizer “ai meu Deus, o que nos espera?”, mas aí a gente vai ver o que fazer. (José)

A avaliação positiva das escolas vai se mesclando com a autoavaliação profissional de cada um e se somando a ela em situações, como, por exemplo, quando Giovana e Amélia falam sobre o cargo de Giovana e a divisão de tarefas entre ambas.

Então era uma função que era um pouco de assessorar, assistir um pouco todas as coisas que o coordenador precisava, então eu ficava muito numa função.... Na verdade, até antes de eu entrar, numa função mais burocrática. E aí, a gente foi modificando e hoje eu tenho um papel em que eu faço uma divisão, eu e Amélia, na coordenação. Então, hoje eu tenho uma atuação bem próxima, tanto com os professores, quanto com as famílias e com as crianças. (Giovana)

E acho que aprendi muito sobre dar autonomia pra pessoas aqui, vendo como a diretora faz conosco, de fato eu tenho muita autonomia, não só eu, mas todo mundo, então, eu fui dando mais autonomia pra Giovana, entendendo que ela é supercompetente, supercuidadosa. Tem uma coisa que é da competência técnica, mas tem uma coisa que é da competência humana, e eu vejo que ela tem demais do ponto de vista humano, eu gosto de trabalhar com ela. (Amélia)

Amélia avalia a escola como a “mais humana” em que já trabalhou e fala sobre as qualidades de Giovana ressaltando sua “competência humana”. Tais aspectos, a nosso ver, estão, de certo modo, em diálogo com o PPP da escola, que abarca a temática dos valores humanistas, como é possível observar a partir do fragmento apresentado a seguir.

[...] É fundamental nesse sentido estimular as aprendizagens que favoreçam a criatividade, a percepção e a adequação às mudanças e, ao mesmo tempo, a preservação de valores humanistas e democráticos. Acreditamos que a escola precisa empenhar-se profundamente para que crianças e jovens possam maravilhar-se com o mundo, incorporar as noções de pertencimento, amor e responsabilidade, sentindo-se animadas e potentes para interferir ativamente sobre a realidade e contribuir para a superação das imperfeições e injustiças. Entendemos serem estes os principais desafios que delimitam o papel da escola no mundo contemporâneo, e que devem orientar a sua organização – da estrutura física ao currículo e às práticas escolares. (p. 3)

José também compartilha suas observações sobre outros profissionais da escola. Nessa perspectiva, enfatiza, principalmente, seu papel junto aos alunos com dificuldades.

[...] meu papel na vice-direção também é pegar todas essas histórias e chegar no professor pra fazer com que o professor entenda e tenha um outro olhar, às vezes a gente consegue, nem sempre a gente consegue, porque existem professores e professores, no Murilo, na escola A, B, C, D, e E, por exemplo, e principalmente numa rede onde não é você que escolhe quem é que vai trabalhar com você. As pessoas escolhem se elas vão trabalhar com você numa atribuição, e às vezes elas não estão preparadas para aquilo e nem querem estar preparadas para aquilo. (José)

José acredita que seu papel é apresentar o histórico dos alunos aos professores para que esses profissionais tenham um olhar diferente em relação a tais discentes, assim como ele faz com Diego: “não posso falar com ele a ferro e fogo como se fosse melhorar, não vai melhorar assim do dia pra noite. Então tem encaminhamento, tem conversa, tem dia que nem a conversa dá, então preciso tirar ele pra tomar uma água, né...”

Diego tem uma história pregressa – como será visto mais adiante – que dita o presente das relações do vice-diretor com ele. Essa história também está relacionada ao modo como esse profissional busca prever o que é possível ou não para Diego, o que pode ou não melhorar em sua vida escolar.

Ao comentar sobre a carreira moral do indivíduo, Goffman (2015) pontua que

Considerando-se o estágio que qualquer pessoa atingiu numa carreira, geralmente verificamos que constrói uma imagem do curso de sua vida – passado, presente e futuro – que corta, abstrai e deforma de tal maneira que permite uma visão de si mesmo que possa expor de maneira útil nas situações presentes. (GOFFMAN, 2015, p. 129)

José, na narrativa de sua história profissional e de sua conduta com Diego, apropria-se da carreira moral de Diego enquanto aluno, traçando uma visão de seu passado, presente e futuro, aspecto que justifica as próprias ações do vice-diretor em relação ao aluno. Justifica também a previsão de futuro que traça para Diego e a autoavaliação positiva de José em comparação às práticas dos professores junto ao aluno.

De acordo com sua ótica, nem todos os professores estão dispostos a fazer como ele, ou por não estarem preparados ou por não quererem estar. E, para a gestão, não é possível escolher apenas professores que estejam preparados ou dispostos, pois, ao contrário da escola particular, em que seria possível contratar os professores de acordo com os critérios da gestão, na rede estadual a distribuição dos professores, bem como de todos os profissionais que atuam nas escolas, se dá por atribuição.

Apesar de não poder escolher os profissionais com quem irá trabalhar, José deixa explícita sua conduta em relação aos professores que não se enquadram na proposta da escola. Nessa perspectiva, traz à tona sua concepção de escola e de aluno.

E aqui a gente é muito direto também em relação a isso quando a gente percebe que tá atingindo nosso aluno, sabe? Não quer, não gosta? Vá vender água de coco em Porto Seguro, vender banana na feira, que às vezes é mais rentável, mais prazeroso.

[...] porque escola silenciosa não existe mais, escola com aluno um atrás do outro, enfileirado, quietinho, não existe mais; então aquele aluno daquela época, porque tem professor que vem muito assim “na minha época!”, não meu bem, a sua época ficou lá atrás. Hoje tem esse protagonismo infantil, esse protagonismo juvenil, o aluno ele tem que fazer parte do processo, não adianta o professor querer que seja diferente, ele tem que fazer parte! (José)

Na construção de sua imagem como profissional, José se vê atualizado em relação aos professores mais velhos, que se referem a outras épocas, e destaca a importância dos profissionais da educação escutarem seus alunos.

E se o professor ouve o aluno [...], se ele ouve o aluno, se ele abre uma roda de conversa, se você dá espaço pra ele, não tem porque ele querer te desafiar, não tem porque ele querer falar junto com você, porque ele sabe que ele tem também o momento dele e que ele é tão importante quanto você em sala, ele não vai querer disputar com você[...] (José)

Assim, na visão desse vice-diretor, é importante, para o sucesso escolar, que se reconheça o protagonismo infantil e juvenil. Esse protagonismo deve ser citado, reconhecido na escuta pelo professor. Da mesma maneira, espera-se o reconhecimento da autoridade máxima do professor em sala de aula, sem que um aspecto anule o outro.

[...]e o que a gente percebe muitas vezes é que existe essa disputa, e ele precisa entender que não, existe o professor sim, o professor continua sendo o responsável, continua sendo aquele, que está ali, que deve ser respeitado, se eu bater na porta e ele disser “não, José, você não pode entrar agora” eu não vou entrar, então ele é autoridade máxima sim em sala de aula, porém o professor precisa ter a noção de que, mesmo ele sendo autoridade máxima, ele precisa envolver e ele precisa dar espaço pra esses alunos para ele não ter problema. (José)

O problema escolar que aparece mencionado nesse momento da entrevista está relacionado ao professor que não dá espaço para o protagonismo do aluno, que se põe em disputa com o aluno e que está apegado à nostalgia de uma escola de outra época. Assim, constrói-se a representação de um professor ideal, que se opõe a essa descrição e se aproxima da imagem do professor que sabe se impor, como o vice-diretor declara sobre a professora Renata: “[...] ela é muito... rígida, vamos dizer assim, mas eles respeitam ela, e eles não têm, é, não é medo, é respeito. A outra professora que você acompanhou alguns dias você já percebe uma outra linha, e a aula se perde, não é isso?”. Ele fala sobre a professora Bruna, que foi dar aula para essa turma no meio do ano.

Nós estávamos com outra pessoa, que teve muita dificuldade em alinhar o trabalho, aliás, com essas maiores, e aí nós pensamos em não tirar essa pessoa, vamos dar essa oportunidade, e trazer ela para os pequenininhos, e a Bruna que tem pulso, que tem uma linguagem que atinge esses alunos de 10 anos, 11 anos, tanto que nós não temos problema com a Bruna na sala. (José)

Apesar de José ressaltar a importância do protagonismo infantil e de se escutar o aluno, ao falar sobre as qualidades das professoras Renata e Bruna em sala de aula, considera que só dá conta dessa turma, 5º ano A, a professora que é firme, rígida, que “tem pulso” e que, portanto, se sobrepõe ao protagonismo infantil. A aparente contradição nas declarações do vice-diretor é constitutiva da representação que tece sobre a imagem docente. Uma vez que as representações sociais “são construídas com o duplo fim de agir e avaliar” (MOSCOVICI, 2013, p. 211), opera-se uma escolha de categorias e sentidos pelos quais são caracterizadas as pessoas ou os objetos de um dado assunto (MOSCOVICI, 2013, p. 212).

Assim, para elogiar Renata e Bruna, José lança mão das características e dos sentidos atribuídos ao que considera bons e maus professores. E, para construir sua argumentação sobre essas imagens de professores, traz à tona representações pedagógicas sobre infância e protagonismo infantil, mesmo que essas contradigam as qualidades de um bom professor.

Giovana, na escolar particular, em certo ponto da entrevista, também avalia a equipe de professores.

E o Euclides traz uma ideia de que o professor não é um transmissor, mas ele é um mediador, né? Então, não nessa figura, uma figura de mediação [...] A gente tem, no geral, uma equipe que também tem essa abordagem de trabalho clara assim, né? Então, a gente tem algumas escolas que têm mais ou menos o mesmo perfil que o Euclides, então acaba que a equipe, ela transita um pouco entre essas escolas, né? Então, os profissionais que saem daqui geralmente vão pra escolas que pensam mais ou menos parecido, assim como aqueles que vêm pra cá. (Giovana)

Se José não pode escolher os professores que trabalham na Murilo Mendes, a Euclides da Cunha, segundo Giovana, conta com uma equipe que tem o perfil da escola e circula entre escolas com propostas parecidas. Mesmo com docentes de perfil adequado ao da escola, Giovana compartilhou alguns desafios de seu dia a dia com as professoras.

Porque às vezes a professora traz o problema, né? E acho que uma tendência geral é querer uma resposta, é querer uma solução, né? Acho que isso não é só dos professores, acho que vai passando, né? Assim como as crianças trazem pras professoras o problema e querem a resposta e a professora, né, nessa perspectiva, é de ajudar a criança por ela, refletir até chegar naquela resposta.

Então, é um pouco o movimento que a gente faz aqui com os professores, de poder trazer pra eles: “bom, mas o que que você pensa disso? O que você acha que é um bom jeito de fazer? Como que você tem visto acontecer? Será que tem um outro jeito que poderia ajudá-la?” [...] E, de fato, caem algumas, muitas, fichas nesses momentos [...] (Giovana)

Ao discorrer sobre o documento que as professoras preenchem/elaboram acerca de cada aluno e que a coordenação consulta quando vai atender uma família, bem como sobre as falas que as professoras produzem em relação aos discentes, Giovana tece as seguintes observações sobre a equipe docente.

[...] quando a gente pede pras professoras: “ah, eu vou atender o pai do Danilo, vocês podem contar um pouco lá na pasta de relatos?”. O que vem são desafios. Sempre. E aí, muitas vezes a gente tem que devolver pro professor. “E aí, o que tem? Quais são os pontos fortes dele? Com quem ele brinca? Do que ele gosta? O que ele faz de bacana? Como que ele é, né? (Giovana)

[...] porque acho que já as trocas informais, de café e de sala dos professores, enfim, já vão deixando marcas nessas crianças e quando ela chega lá, “ai, nossa, é aquela, é o Antônio, aquela criança que é tão difícil”. A professora quando recebe, já recebe desse, com essa pré-disposição. [...]

[...] E acho que, sobretudo quando a gente tá nessa faixa etária, eu fico sempre pensando muito nisso, né? O que é a dificuldade? Porque eles tão num processo de aquisição de muitas coisas, né? Então, tem coisas que também são esperadas, né? Assim, “ah, não ouvir o outro”. Bom, eles tão aprendendo isso, né? Eles tão, enfim... Eu fico pensando um pouco nisso em quando que, até onde a gente coloca como algo que é do momento da criança e até onde a gente vai olhar como uma dificuldade. Acho que é delicado assim. É delicado e é um ponto que acho que muitas vezes a gente precisava trazer na formação também dos professores, porque acho que o discurso do difícil aparece muito. Não é nessa sala ou em outra sala. “Ai que grupo difícil, ai que crianças difíceis”. “Mas difícil, por quê? Porque eles não conseguem ficar uma hora na roda, sei lá, meia hora na roda ((risos))? Ou, né, numa discussão super...? Vocês não conseguem ficar numa reunião sem conversar com a amiga do lado!”. (Giovana)

Sua função enquanto assistente de coordenação parece ficar evidente nessas observações, apesar de não ficar claro se há, de fato, uma intervenção, se ela realmente diz às professoras “vocês não conseguem ficar numa reunião sem conversar com a amiga do lado”. Ao mesmo tempo em que enxerga o lado dos alunos, precisa enxergar o dos professores e, para isso, precisa ir percebendo onde estão os aspectos negativos nas ações dos docentes. As dificuldades escolares dos alunos recaem, por essas falas, sobre as professoras, sobre a maneira como enxergam os alunos e agem com eles.

Amélia fala também sobre as professoras, principalmente sobre Cristina, responsável pela turma:

[...] eu gosto muito das professoras que já são mães, que vivem essa experiência da maternidade, eu acho que essa experiência traz à maioria das pessoas uma delicadeza muito necessária pras relações que se estabelecem na escola, acho que... faz com que a pessoa seja melhor... e eu acho que em muitas circunstâncias a Cristina dá conta, porque é uma menina que também tem uma formação muito humana, ela é uma pedagoga que um dia já teve uma preocupação com as ciências sociais, ela tem uma ligação com a Logosofia [...] Então, ela tem um traço na formação dela da preocupação com formação humana que vai complementando esse trabalho necessário que precisa acontecer na relação com as crianças e com as famílias. (Amélia)

As representações de gênero e da profissão docente aparecem com força nessa fala. A boa ação docente está relacionada à maternidade pela suposta delicadeza que a maternidade carrega e que seria muito necessária para a prática escolar. Em outras palavras, o ideal de docência segue atrelado ao feminino e ao ideal da maternagem delicada. Cristina é bem avaliada por ser

mulher, mãe, formada em Ciências Sociais e ligada à Logosofia¹⁶. O fato de ser pedagoga, o que conteria os conhecimentos específicos de sua profissão, ou a sua didática em sala de aula, aspecto que é amplamente descrito no PPP da escola¹⁷, é o que menos recebe destaque na fala de Amélia.

Além de avaliar as professoras e os professores com quem trabalham, os gestores se aprofundam na avaliação das escolas. Sobre a Murilo Mendes, José afirma,:

O nosso plano, ele fala muito da escola inclusiva, da escola que ouve, da escola com projeto. Uma escola sem projeto não é uma escola viva! É uma escola conteudista. Nossa escola não é, ela não quer ser, não posso dizer que eu não tenho professor conteudista porque eu tenho sim, existe uma resistência do professor em trabalhar com projeto. Porque projeto dá trabalho, mas esta escola acredita que um projeto com trabalho garante uma boa aprendizagem pra criança. A gente também não acredita num trabalho 100%, não vou dizer não acredito, mas a gente tenta não focar num trabalho 100% construtivista, porque confundem muito, se você falar que você é 100% construtivista, todo mundo pode tudo, uma hora ele vai aprender, quando ele estiver com 20 anos é que ele vai aprender acentuação... não é bem assim, as pessoas confundem muito as coisas. (José)

Essa fala de José está em consonância com aspectos centrais do Projeto Pedagógico, como podemos observar a partir do acesso ao seu seguinte trecho: “A metodologia da EE [...] está baseada na proposta construtivista, ou seja, seu objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetivos, das relações, do espaço, e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar.” (p. 18).

As imagens construídas sobre a proposta pedagógica da escola novamente trazem à tona a função de agir e avaliar das representações sociais (MOSCOVICI, 2013, p. 211). Para a escrita

¹⁶ “Logosofia é uma ciência nova, que revela conhecimentos de natureza transcendente e concede ao espírito humano a prerrogativa de reinar na vida do ser que anima. Conduz o homem ao conhecimento de si mesmo, de Deus, do Universo e de suas leis eternas (...) Apresenta uma concepção original do homem, em sua organização psíquica e mental, e da vida humana em suas mais amplas possibilidades e proporções”. Definição retirada do site <http://www.logosofia.org.br/logosofia/>. Acesso em 19 jul. 2017).

¹⁷ Segundo o PPP: “A didática é muito mais do que a aplicação de uma técnica de ensino. É uma arte, uma vez que nela estão presentes componentes que nem sempre podem ser previstos ou mensuráveis. Para ser bem definida e aplicada, é imprescindível que o professor tenha:

- Domínio do conteúdo e de seus métodos de investigação;
- Capacidade de organizar o conteúdo em tópicos ou sequências de ensino que contemplem os conceitos fundamentais, as habilidades e procedimentos a serem trabalhados, e o conhecimento quanto as características de aprendizagem de seus alunos, para que eles sejam apoiados e desafiados nas suas atividades de estudo;
- Conhecimento dos vários métodos de ensino e dos procedimentos didáticos, para que possam ser escolhidos de acordo com o tema, as características dos alunos e os projetos institucionais;
- Domínio dos currículos oficiais e da proposta curricular da instituição, em todas as suas dimensões;
- Capacidade de rever os processos de ensino;
- Postura profissional que o mobilize ao estudo da sua disciplina e dos processos de ensino-aprendizagem” (p. 25 – 26)

do plano, adota-se a definição de construtivismo que se deseja passar à comunidade escolar, justamente por colocar em foco a possibilidade de protagonismo infantil, menção já explicitada e valorizada por José. No entanto, de acordo com fala do vice-diretor, a adoção de uma metodologia “100% construtivista” pode ser interpretada erroneamente como “todo mundo pode tudo”. Por isso, ele prefere definir a Murilo Mendes como uma escola “inclusiva”, “que ouve”, “com projeto”. Isso a afastaria da imagem da escola “conteudista”.

Giovana também declara acreditar na proposta da Euclides da Cunha. “Eu acredito muito nessa maneira, a maneira como essa escola olha pra criança e a possibilidade de aprendizagem dela, né?”. Ao longo das falas da assistente de coordenação, é possível notar os pontos que lhe chamam a atenção no trabalho e na história da escola. Um deles remete ao fato da escola ter surgido, nos anos 1970, como uma oposição às escolas que chama de tradicionais, aspecto que já mencionamos anteriormente.

Ambos os gestores evidenciam uma representação da escola tradicional como conteudista. Para José, o oposto da escola tradicional seria a mistura do construtivismo com o trabalho com projetos. Giovana, por sua vez, identifica a escola tradicional com a passagem passiva de conteúdos para as crianças, que os reproduziriam: “E aí, o Euclides surge numa leva de outras escolas também, mas numa proposta de quebrar um pouco com uns paradigmas ali da época, as propostas dessas escolas tradicionais, que tinham uma proposta de muito mais de trazer conteúdos e as crianças reproduzirem aquilo” .

Ainda segundo Giovana, a escola encontra, em sua história, ressonância em seu público: “A gente tinha uma comunidade escolar mais, talvez, pra época, pode-se chamar de alternativa, porque eram aquelas pessoas que estavam indo na contramão ali daquilo que tinha posto, que eram as escolas tradicionais, enfim, daquilo que valia, né?”.

O que se observa no discurso dos gestores sobre a atuação profissional de cada um e sobre as instituições pesquisadas é que se trata de escolas bem avaliadas e profissionais que, com diferentes argumentos, constroem uma autoavaliação positiva de suas práticas.

A construção desse arcabouço profissional, aspecto presente ao longo de suas falas, parece fortalecer as respostas que dão sobre os alunos, familiares e profissionais que os atendem, permitindo, assim, que construam suas considerações com segurança e não se vejam como possíveis atores na origem e/ ou constituição das dificuldades escolares dos alunos.

Amélia, por exemplo, lança mão do tempo de carreira para avaliar a participação familiar na educação das crianças.

[...] eu que tô há 30 anos na escola – já me aposentei – eu não tenho dúvidas de que as crianças de hoje e de que as famílias de hoje são muito diferentes das famílias com as quais eu comecei a trabalhar lá atrás. O tempo histórico vai trazendo uma, uma,

uma fragilidade nas relações. Eu vejo crianças cada vez menos flexíveis e acho que isso tem tudo a ver com uma inflexibilidade dos pais de... Vou dar um exemplo – até pensando não necessariamente em meus alunos porque eu não frequento a casa dos meus alunos – conheço hoje casais jovens que são amigos da minha família, que frequentam a minha casa e vice-versa com filhos pequenos, eu fico olhando e pensando “Senhor, o que será dessas crianças?!” porque só tem um jeito de cuidar dessas crianças, não pode segurar desse jeito, não pode brincar desse jeito, não pode acender a luz, não pode... tudo muito politicamente correto, tudo muito controlado, vai fazendo com que essas crianças também fiquem nesse controle e aceitem pouco essa flexibilização que o mundo propõe. [...] Você precisa ser flexível, você precisa aprender outros jeitos; então tem uma mãe que se cai a chupeta tem que esterilizar, se o pai jogou pra cima não pode, se o avô não pode... e aí essas crianças... e eu vejo essas crianças na escola em alguma medida. É isso, um grupo - em geral acontece isso em todas as salas - onde grande parte das crianças pedem uma, uma atenção mais especial. Acho que a gente vive um momento mais exigente em relação a isso.

Se há problemas na escolarização dos alunos, de acordo com os depoimentos, eles estão na “fragilidade das relações” que o “tempo histórico traz”, nas famílias que não se flexibilizam na criação dos filhos, nas crianças que se tornam inflexíveis, na “grande parte das crianças” que “pedem uma atenção mais especial”. Ainda nesse sentido, tais problemas estariam nas escolas da periferia, como citam Joana e José, nos professores da rede estadual em vias de aposentadoria, nas professoras que se queixam de seus alunos nas salas dos professores, como Giovana menciona, mas não parecem estar atribuídos ao projeto político pedagógico de cada escola nem ao percurso profissional de cada um, validados pela autoavaliação positiva construída em suas falas.

A maneira como esses profissionais avaliam a escola em que trabalham, a comunidade escolar, as escolas pelas quais passaram ou os exemplos de coordenação que tiveram, bem como o perfil dos professores das respectivas equipes e os elementos que selecionam ao comentarem as propostas pedagógicas das escolas, compõe o retrato desses profissionais e de suas concepções sobre a escolarização e a docência.

Com base nesse retrato podemos ter uma ideia do perfil dos participantes da pesquisa e nos situarmos em relação aos diferentes depoimentos que serão apresentados e analisados ao longo dos próximos capítulos. A atribuição dos problemas na escolarização dos alunos a diferentes elementos e atores do cotidiano escolar, bem como o efeito dessa autoavaliação positiva para a reflexão sobre as dificuldades atribuídas aos alunos serão retomados e explorados no diálogo com as demais categorias levantadas e que serão explicitadas a seguir.

2.3 AS DOCENTES

Foram entrevistadas quatro docentes para a pesquisa. Renata e Márcia, da Murilo Mendes, Cristina e Érica, da Euclides da Cunha.

Renata, 36 anos, foi a professora do período da manhã do 5º ano A, da Murilo, até o final de junho do ano da pesquisa. Após esse período, a professora Angelina voltou ao seu cargo de docente regente dessa turma.

A professora Renata estava com esse grupo desde o início do ano letivo de 2016 e já conhecia boa parte dos alunos, pois fora professora deles durante o primeiro semestre de 2014, quando estavam no 3º ano. No entanto, após o início da observação, no fim de junho, Renata teve de sair da turma, pois Angelina, professora que, até aquele momento, estava afastada, voltou para o seu cargo. Diante desse cenário, Renata foi direcionada para outras turmas, fora da Murilo Mendes.

A professora Angelina, ao assumir a turma, não concordou em ter uma pesquisadora em sala de aula. Em conversa com a coordenação, ficou acertado que, para que a mesma turma pudesse continuar sendo acompanhada pela pesquisa, as observações passariam para o turno da tarde, nos dias em que a professora Márcia estivesse presente, pois ela era a que mais tinha horas-aula com a turma nesse turno.

Assim, a partir do mês de agosto foram acompanhadas as aulas do período da tarde, ministradas, na maior parte do tempo de observação, pela professora Márcia. Durante o mês de setembro, quando a professora Angelina precisava se ausentar, era Renata – nos dias em que não tinha aulas fora da escola – quem a substituíria no período da manhã. Nesses dias, era possível observar a turma também nesse período.

No início de outubro, quando o período de observação de sala de aula já havia acabado, Angelina se aposentou e, como Renata já havia assumido a substituição de outra professora em outra escola, foi designada à turma uma terceira professora, que não fazia parte do corpo docente da Murilo Mendes.

Joana, a professora-coordenadora, em uma de nossas conversas, lamentou que a turma tivesse passado por tantas professoras e que Renata não pudesse ter seguido com os alunos. Nesse contexto, ressaltou que a considerava como uma professora que se relacionava bem com a turma e mantinha a classe mais calma.

A entrevista com Renata ocorreu quando ela já estava atuando em outra escola. Ela contou que se formou em Pedagogia, fez uma pós-graduação em alfabetização, que não concluiu por questões financeiras, e, em seguida, cursou faculdade de História. Sobre cursos extras, ela mencionou: “Fiz Informática, mas nada a ver com sala de aula.”.

Começou a dar aulas em 2007, primeiro em escolas particulares, como o Nosso Pastor (coincidentemente a mesma escola em que Amélia atuou, mas em período diferente) e o Santo Expedito, que fazia parte da mesma rede. Depois, foi para a rede municipal de Peruíbe, onde

também permaneceu por um ano e, finalmente, ingressou na rede estadual paulista, cenário em que estava até 2016, como professora temporária – categoria O, que significa professor contratado em regime temporário.

Enquanto estive na prefeitura, tive a oportunidade de atuar no Ensino Médio, segmento em que gostei de trabalhar: “[...] adorei o ensino médio. Se eu pudesse acumular os dois, acumularia, mas infelizmente não pode, tive que escolher ou um ou outro, então escolhi ficar no fundamental I. Mas adorei o ensino médio”. Também passou pelo Fundamental II, com o qual não teve uma boa experiência: “E uma vez, fiquei acho que um mês no 6º ano. Detestei, Deus me livre, não volto nunca mais lá, nunca mais [...]. Agora o Fund. 2 eu detestei, esse negócio de 6º ao 9º ano esquece, não quero [...] agora do 6º ao 9º ano eles não querem nada com nada”.

Renata entrou na Murilo Mendes em 2011, onde permaneceu, conforme explicado, até meados do segundo semestre de 2016. A partir desse período, assumiu uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola na zona sul de São Paulo, espaço onde ocorreu a entrevista.

Para o ano de 2017, havia a perspectiva de Renata voltar à escola Murilo Mendes, bem como a possibilidade dessa professora optar por uma mudança para outra região do país.

O ano que vem, dona Lúcia me intimou “ah você vem, atribui pra cá!”, aí eu vou ver né. Só que eu tenho outros planos... não conta pra ela, eu tenho outros planos. Passei num concurso em Minas, então eu tô pensando seriamente... Já me chamaram! Então, eu tô pensando seriamente em assumir lá ano que vem.

Caso voltasse para a Murilo Mendes, sua intenção era de retornar também às turmas de 5º ano. A maior parte de seu trajeto lá foi nessa série.

Lá eu assumi para dar aula de reforço. [...] quando eu entrei lá tava fazendo alfabetização, ainda tava fazendo a pós, aí tinha um projeto lá pra poder trabalhar como segundo professor, para trabalhar com 1º e 2º ano, aí eu fui. [...] Eu fiquei um ano fazendo isso. Aí logo em seguida a professora do 3º ano, que era deles, se aposentou – no início de ano, segunda semana de fevereiro – se aposentou, e tive a proposta de assumir a sala, assumi a sala. Só que aí, quando chegou nas férias, eu tive uma grande surpresa que já não era o 3º, era o 5º. A diretora falou assim “ah, eu vou mudar você de sala. Porque você não tem postura, não tem perfil de professor de 3º ano, você tem perfil de professora de 5º ano”. E o 5º ano precisa assim de uma professora jovem, que tenha pulso com eles. Então o 3º ano, qualquer um que colocar lá consegue levar, o 5º ano que dava muito trabalho, não. Então assim... e era um 5º ano que vou te contar, só Jesus... ainda bem que eles foram embora, só faltava colocar fogo na sala, só Jesus.[...]

Na entrevista, ela nos contou suas impressões sobre a escola, a direção e a equipe de professores.

A escola em si, quando eu cheguei lá, mudou bastante, mudou bastante, né? A Dona Lúcia, uma simpatia de pessoa, mas eu acho ela muito assistencialista, muito, é, “coitadinho”, mas eu digo “ele não é coitadinho, eu não vejo a criança como coitadinho” então assim, a escola ainda tem esse resquício muito assistencialista,

muito coitadinho. E a escola também é vista – como tinha um pessoal da A¹⁸ – como escola de alunos deficientes, então tudo quanto é aluno que tem alguma deficiência, física ou intelectual, vai pra lá, manda pro Murilo Mendes, lá é lugar de criança que tem problema, vai pra lá, ah é do abrigo, manda lá pro Murilo Mendes que lá eles dão um jeito.

[...] tem professores que fazem, tem professores que não fazem. Não vou nem citar nomes. Tem professor que faz, que tá ali agindo, que tá fazendo, você pode ver que, vamos citar a Neusa, que faz, que faz, que você vê fazendo, mas tem outros professores que “não quero nem saber” né, mas tem professores que tá ali que estão fazendo sim! Que vestem a camisa, querem ajudar, pensam no aluno, agora outros não, né? [...] E eu acho que as professoras lá – é que elas estão tentando se aposentar né, porque tadinhas, tem uma turma lá que tá tentando se aposentar, mas não consegue, mas tem professoras ali que deveriam ter se aposentado, coitadas, já não têm mais esse pique de sala de aula, não têm. (Renata)

Renata faz, em diferentes momentos, um exercício de autoavaliação pela comparação com outros professores. Quando menciona as professoras que estão para se aposentar, posiciona-se no lugar de quem não está. Quando fala sobre aquelas que fazem e aquelas que não fazem, posiciona-se ao lado das primeiras, pois ao longo da entrevista vai mostrando as ações que toma junto a seus alunos.

Ao falar sobre os alunos que moram em abrigos ou que são órfãos, também se posiciona: “Tem professoras que separam ‘fulano veio de não sei aonde, fulano não sei o quê, este tem pai e mãe, aquele não tem. A gente pode ver por aqui, a professora anterior separava, ‘ah você não tem pai e mãe’. Eu sempre misturei, e nunca citei”.

Ao contar sobre a alfabetização de Daniela, que foi sua aluna no 3º e no 5º ano, menciona, também, aspectos sobre a prática de outras professoras.

[...] você vê que ela veio do 1º e do 2º ano, ficou falando que não sabia, infelizmente, aquelas professoras, assim, separam aquelas fileiras não sabe nada, trabalhar só com... “essas aí não sabem nada mesmo” e deixa. Cópia, cópia o que tá na lousa, então ela só copiava, ela era copista, agora sim... quando chegou no 3º ano sem saber nada, mas foi rápido assim, ela “professora, eu posso aqui?”, ela pegou e foi, a Daniela. (Renata)

Aponta, ainda, sua diferença em relação aos professores da tarde quanto às crianças do 5º ano, o que acabava por resultar em conflitos durante os conselhos de classe.

Então assim, tinha muito conflito lá no conselho comigo e com o pessoal da tarde, porque a tarde eles aprontavam, a sala à tarde, meu Deus do céu, você vê os relatórios do conselho da tarde: “não faz nada”, aquele caderninho azul? Só o pessoal da tarde que assinava, tarde, tarde, tarde... comigo, não fizeram nada comigo, não aprontaram. (Renata)

Ainda nessa perspectiva, ela avalia a coordenação de Joana, a vice-direção de José e faz um balanço sobre a escola e sobre o 5º ano A de 2016.

¹⁸Trata-se de uma instituição de São Paulo que atende crianças com deficiências físicas.

A Joana tá lá agora né, a Joana ela pegou foi uma batata quente, tadinha (risos), mas se sai muito bem. Eu votei na Joana – teve votação pra coordenador – eu votei nela porque assim, ela, não é porque ela é da área da educação física que ela não tenha uma visão pedagógica, mas ela tem uma visão legal no pedagógico, e ela vai atrás. Não é porque ela é minha amiga particular não, mas eu sempre vi isso nela [...]

[...] O José também tem um pouco de querer ser paizão, eu falo “mas José você é o vice-diretor, você não pode querer ser pai dessas crianças todas e levar pra sua casa” (risos), o José, ele tipo “ai eu não quero dar bronca”, ele é tipo aquele pai que não quer dar bronca, mas tem hora que tem que dar bronca, porque a criança tem que entender que ele é o vice-diretor e criança tem que respeitar ele.

[...] no geral, assim, é uma escola que olha pro aluno. Eles olham assim, daquela maneira assim, Dona Lucia é muito assistencialista, muito vovó né, acho que ela quer levar pra casa né, o José também é meio que aquele tio sabe, que só quer dar doce pra criança, não quer dar nenhuma bronca. Sobrou pra Joana, eu falei pra ela “Joana, agora você se vira nos 30 aí” [...]

Então, eu tento dar uma visão diferente da sala assim, vou tentar acolher, então a sala eu acolhi bem, não tinha problemas com eles. [...], sempre tinha um que enchia o saco, o Michel, o Diego que perturbava, mas não era nada assim de anormal de ter que pegar e pendurar no ventilador. (Renata)

Nesse sentido, nas representações que vai tecendo sobre o corpo docente, a gestão e a escola, Renata, da mesma forma que os profissionais da gestão e as demais professoras, escolhe características que atribui às pessoas. Tece essas relações de um modo que podemos associar àquilo que é descrito por Moscovici (2013) como a escolha dos atributos, de acordo com o que queremos destacar de uma pessoa, objeto ou situação.

[...] as categorias e sentidos através dos quais nós “escolhemos” conferir uma característica às pessoas, ou propriedades dos objetos, modificam-se. Como exemplos, nós “escolhemos” descrever um alimento pelo seu gosto ou pelo seu valor proteico, de acordo com a cultura à qual pertencemos ou pelo uso que nós queremos fazer dele. Torna-se impossível exigir que todas essas qualidades sejam reduzidas a uma única qualidade “verdadeira”. Isso implicaria que exista uma realidade dada, totalmente acabada, para esse alimento, que é imposta a nós independentemente da representação que nós compartilhamos. (MOSCOVICI, 2013, p. 212)

Aquilo que aparece descrito como o “pulso” de Renata junto aos alunos é elogiado por José e, segundo a professora, é esse o motivo pelo qual Lúcia a quis no 5º ano. Nas conversas com Joana, como já foi dito, ela deixa claro que lamenta a saída de Renata da escola. Ela se vê, portanto, como uma profissional bem avaliada por sua equipe de trabalho, tanto que a equipe gestora deseja que ela retorne a Murilo Mendes no ano letivo seguinte.

Tal avaliação, somada a seu tempo de experiência e passagem por outros segmentos de ensino, contribui, provavelmente, para que ela expresse, com desenvoltura, suas impressões sobre o 5º ano A, sobre a escola Murilo Mendes e sua equipe de profissionais. Nessa perspectiva, ela ressalta justamente o que poderia ser considerado como o oposto de seu comportamento.

Em outras palavras, ela é vista como uma professora de “pulso firme” e enxerga, na direção da escola, a falta desse pulso, aspecto que ela nomeia como característica “assistencialista”.

Conforme já fora explicado, a organização das atividades pedagógicas voltadas ao 5º ano A, da Murilo Mendes, era feita de maneira que as crianças contavam com uma professora de sala no período da manhã, que foi o cargo que Renata ocupou, e à tarde havia um grupo de professores que ministravam oficinas.

Márcia, 49 anos, era uma das professoras dessas oficinas. No ano da pesquisa, era responsável por oficinas de matemática para o 5º ano A, turma com a qual tinha quatro aulas por semana, além disso, Márcia atuava junto a outras turmas. No período que compreendeu a etapa de observação de nossa pesquisa, essa docente usou parte de suas aulas e parte das aulas de outras professoras para a preparação, junto ao 5º ano A, de eventos da escola, como a Semana da Matemática e a Mostra de Artes.

Em 2016, ela completava 12 anos na Murilo Mendes, conciliando, na maior parte desse tempo, o período da tarde, naquela escola, com o período da manhã atuando em um colégio particular, o Pensare. Foi nesse colégio privado que conheceu e teceu relações de amizade com José, o vice-diretor da Murilo Mendes.

Ao refletir sobre suas escolhas profissionais, ela nos conta um pouco de seu meio familiar: “É de família também, minha mãe era professora, se aposentou como coordenadora, meu pai era diretor. Então, tá no sangue já”.

Márcia fez magistério e, em seguida, Pedagogia. Começou a trabalhar em salas de aula no último ano do magistério. Em tal contexto, atuava como auxiliar de classe, conforme explica: “[...] eu já peguei umas escolas, umas escolinhas, para trabalhar e tal. Só que eu era mais assim auxiliar. Como eu não tava formada ainda, eu era assim como uma auxiliar da professora”.

Sua trajetória, após essa experiência, é de construção de uma carreira tanto no estado, quanto na rede particular. No estado, começou a dar aulas como professora eventual. Em seguida, foi trabalhar em uma escola privada, onde permaneceu por 2 anos. Nesse mesmo período, prestou concurso público para ingressar como professora na rede estadual, passou, mas não assumiu o cargo, justamente pelo fato de estar atuando no colégio particular, uma vez que sua jornada, naquele espaço, era de 40 horas semanais.

O colégio acabou passando por um corte de funcionários e Márcia foi demitida. Assim, voltou à rede estadual como professora eventual e foi acumulando pontos na carreira até conquistar estabilidade.

Eu sei que eu fui ganhando ponto, porque cada vez que eu ficava, pegava licença, tal, eu ia aumentando a pontuação. E todo ano tinha atribuição na diretoria de ensino e eu conseguia pegar aula no final, por causa da pontuação que vai aumentando. Até hoje funciona por pontuação. Mas, aí, eu fui trabalhando minha pontuação, né? Então eu fui criando certo tempo, uma certa pontuação melhor, então eu conseguia pegar mais fácil escolas. Pegava licença, pegava afastamento. [...] Então, foi isso até que eu fui ficando. Aí veio a lei de “O” e de “F”, aí ganhei uma estabilidade. (Márcia)

Com essa nova lei, Márcia enquadra-se na categoria F de professor, que significa Docente Estável, isto é, com aulas atribuídas. Por essa razão, a possibilidade de um novo concurso já não lhe interessa.

[...] agora, para mim, nem adianta eu prestar concurso, porque eu vou ter que ir longe pra caramba, vai zerar a pontuação. Você ganha 10 pontos por ter passado, mas todo mundo entra com 10. Então, vai uma classificação aí que você pode pegar super longe. Então, para mim, agora, não adianta, porque eu já peguei uma estabilidade. (Márcia)

Ela nos explicou, também, como decidiu conciliar as aulas no estado com as aulas no colégio Pensare.

Eu vim e só tinha o estado. Aí eu resolvi pegar à tarde aula também. Aí, fui, mandei currículo e fui chamada nessa escola que eu estou. [...] Uma professora ia sair e, como eu fui entregar o currículo, já me chamaram para a entrevista, aí viram que meu perfil era mais ou menos igual do que a professora que tava, pra não sentirem tanto, aí fiquei. Aí eu ia ficar só um aninho, né? Ah, minha filha, estou há vintão já lá.

Márcia menciona, em uma conversa em que José também está presente, que em 2016 assumiu o cargo de orientadora do Ensino Médio no Pensare e que já havia sido convidada para ser coordenadora na Murilo Mendes, mas não quis.

MÁRCIA: [...] Esse ano estou como orientadora lá, mas até o ano passado era sala.

JOSÉ: Ela foi convidada aqui pra ser...

MÁRCIA: É...

JOSÉ: Mas ela não quis...

MÁRCIA: É. Eu não quis, não. Só o José que quis (risos). A Ana Clara ia sair, então precisava de uma vice, e o José tava na coordenação, mas eu não quis.

A relação de amizade entre Márcia e José é declarada. E na conversa fica claro o quanto ela apoia o trabalho do amigo: “E agora, futuramente, o José vai continuar lá firme e forte, porque agora não vai voltar mais para a sala de aula”, referindo-se à vice-direção. “E ele se deu muito bem na parte pedagógica”, referindo-se ao tempo de José na coordenação.

Também é notável a participação de Márcia na organização dos eventos escolares. Nas observações da pesquisa de campo, foi possível vê-la usar suas aulas para a confecção de relógios que seriam expostos na Semana da Matemática, bem como para os ensaios da peça que as crianças apresentariam na Mostra Cultural. Em nossa última conversa, ela falou sobre o sucesso da cerimônia de formatura dos alunos.

[...]na formatura a gente tava bem com receio. Tinha alunos muito difíceis, né? E a gente tinha medo deles causarem. [...] Foram quintos anos difíceis para todos, né? Mas, foi a melhor formatura, eu acho”. E ela continua em outro momento: “[...] eu acho que ficou uma coisa muito família. E acho que isso colaborou muito pra emoção vir. Então, assim, foi muito bacana. A gente tava com tanto receio. Na realidade a gente se surpreendeu, até a gente, por que foi muito legal. (Márcia)

Márcia descreve, portanto, um percurso profissional de ascensão na rede particular e de conquista de estabilidade na carreira estadual. Além disso, pontua que sua escolha profissional coincide com o que julga ser nato, “é de família, está no sangue”. Assim, sua relação com a profissão assume sentidos de algo herdado e naturalizado em sua vida, do prazer – decorrente de suas relações de amizade ao longo da carreira – e da dedicação, demonstrada, por exemplo, no seu amplo envolvimento com os eventos escolares.

A escolha profissional de Cristina, 40 anos, professora do 1º ano B da Euclides da Cunha, em 2016, está relacionada ao prazer, ao fato de ter descoberto, após ter terminado a faculdade, o que realmente gostava de fazer.

Ao terminar o Ensino Médio, fez um ano da graduação em Psicologia, que acabou trancando por não ter gostado do curso. Em seguida, matriculou-se em Ciências Sociais e, ao fim da graduação, não sabia que rumo profissional tomar: “Sabe quando você fala ‘por que que eu fiz isso?’ Não tinha, assim, campo... eu não sabia como atuar”.

Nesse período, ela entrou em contato com a Logosofia e passou a atuar, de forma voluntária, junto a crianças: “Então, os estudantes de Logosofia colaboram em vários setores, para que a proposta possa caminhar, e me indicaram para colaborar nesse setor infantil. E nessa colaboração eu descobri finalmente o que eu gostava de fazer”. Cristina percebeu, nesse trabalho, que podia “colaborar com a formação do caráter das pessoas” e acreditava que “é na infância que isso vai se dando”.

Em 2004, com 28 anos, começou o curso de Pedagogia e a atuação em salas de aula de escolas particulares, de diferentes perfis, tais como escolas bilíngues, escolas de tempo integral, instituições pequenas e de médio porte, sempre em turmas de educação infantil.

A última escola em que trabalhou antes de entrar na Euclides da Cunha era bilíngue e Cristina atuava na grade curricular de língua portuguesa. Em tal contexto, começava a se interessar pela alfabetização: “[...] quero ficar no português e quero me especializar um pouco nessa parte da alfabetização, que é o que eu gosto”. Nesse período, Cristina já era mãe de dois filhos e sua filha mais velha frequentava a mesma escola em que ela trabalhava, o que gerou uma questão: “[...] eu não tava gostando dessa escola pra minha filha, do fundamental, ela já

estava no primeiro ano, a escola não tava bacana, eu falei ‘não dá para ficar. Se não tá legal pra ela, não tá legal pra mim’”.

Foi chamada, em 2014, para assumir uma licença-maternidade no Euclides da Cunha, com uma turma de 1º ano.

[...] eu nunca tinha pego primeiro ano. Fiquei um semestre, assumindo essa licença, e no final do ano a escola me chamou para ficar no ano seguinte, para assumir um primeiro ano para mim mesmo. Aí eu saí da outra escola e fiquei aqui. Esse é o meu terceiro ano como professora do primeiro ano. (Cristina)

O percurso de Cristina foi se delineando, paulatinamente, na escolha profissional satisfatória, na percepção de seus interesses, como é o caso da alfabetização, somada às preocupações maternas. Com a filha mais velha iniciando o ensino fundamental, a avaliação de Cristina em relação à escola em que trabalhava se combinou à avaliação que fazia do espaço que recebia sua filha como aluna.

Ao ser contratada em definitivo pela Euclides, seus filhos também foram estudar lá. No período da pesquisa, nas conversas informais, Cristina não se queixava da escola para as crianças. Encontrava a filha pelos corredores e comentava as atividades de seu filho na educação infantil com satisfação.

Na avaliação que faz sobre a Euclides da Cunha e sua comunidade escolar, Cristina enfatiza o quanto ela e sua família se enquadram melhor nessa escola do que nas escolas bilíngues em que atuou:

Eu sempre trabalhei em escola bilíngue, e escola bilíngue pressupõe primeiro que é uma escola cara, geralmente são escolas mais caras, então é um nível econômico diferenciado, são pessoas com muito dinheiro e com outro perfil. Na verdade, nem se encaixava muito com o meu pessoal, mas eram pessoas bacanas, mas você percebe que tem um outro olhar para a educação, para a escola, né? E nessa escola os pais têm uma visão de educação diferente. [...] Eu acho que é um pessoal mais alternativo, o público de pais. [...] eu lembro que meu marido, a primeira vez que ele veio aqui, ele falou “nossa, é bicho-grilo, né?” (risos). Porque os pais vêm de chinelo, um vem com uma mochila nas costas, outro vem de ônibus, outro vem a pé. [...] meu marido falava “as escolas que a gente sempre foi, eu não sabia nem os nomes dos carros dos pais que paravam na porta”, porque são carros tão, custa sei lá quanto, que você não sabe nem o que é. Ele se sentia super mal. Por mais que ele seja mais certinho, meu marido, por exemplo, mais assim tradicional, ele se sente bem num ambiente assim. [...] (Cristina)

Ela menciona também sobre como se enquadra no perfil de professores da escola.

[...] acho que tem um perfil mesmo de pessoas mais alternativas como pais... e professores também. Tem muitos professores, acho que antigamente era todo mundo, todo mundo de esquerda, todo mundo com uma visão política e ideológica bem característica. Acho que aos poucos a escola foi se reconstituindo, outras pessoas foram entrando... Eu me vejo uma pessoa que me encaixo dentro do perfil dos professores, mas também não acho que sou tão radical ou tão alternativa, mas me sinto bem, me sinto feliz. Quando vejo outras escolas, como as pessoas trabalham, como é o projeto da escola, eu não conseguiria jamais me adequar novamente. Ou ser uma

escola que ensina religião, que tem alguma proposta religiosa, que eu também não conseguiria nem colocar os meus filhos, nem lidar como professora. Eu acho que o Euclides é uma escola que dá liberdade para se pensar e para se olhar para muitas possibilidades. (Cristina)

Assim como Amélia, sua coordenadora, Cristina avalia o trabalho da Euclides e sua felicidade por atuar naquele espaço lançando mão da comparação com outras escolas, principalmente religiosas, e exaltando a liberdade que tem, atualmente, em seu trabalho. Distancia-se da prática de alguns docentes da equipe apenas pelo posicionamento político, que julga radical por parte de alguns de seus colegas. Em relação a isso, narra um episódio.

Então, no primeiro semestre, teve uma reunião da direção com todo o corpo docente daqui dessa unidade [...] pra falar da importância do que se levar da infância, do que é a criança, porque tinham alguns professores, acho que do ciclo 2, falando sobre política e se colocando politicamente perante os alunos. Então, quando começou a reunião, eu falei “gente, isso não é pra mim”. E era provavelmente pros professores do ciclo dois que são, muitos, engajados politicamente e acabam às vezes misturando, levando isso de uma forma explícita pros alunos e a escola não quer. E acho que tá certo mesmo, porque você tem que abrir e mostrar todos os lados, de tudo... Tem religião? Tem essa, tem essa, tem essa e tem essa. Tem política? Tem esse lado, tem esse, tem esse. Tem essa ideologia e tem essa ideologia. E acho que as pessoas às vezes dão uma confundida, né? Então o recado tá bem dado. (Cristina)

Cristina valoriza a liberdade que a escola promove “para se pensar e para se olhar para muitas possibilidades”. Mesmo quando a escola assume uma postura que poderia ser interpretada como contraditória a essa liberdade, ao se solicitar, por exemplo, aos professores que não se posicionem politicamente em sala de aula, ela enxerga a medida como positiva e valoriza também outras mudanças que vieram com o tempo. Ainda em relação ao episódio narrado, ela destaca:

Então acho que isso mostra um pouco do perfil das pessoas que trabalham aqui. Principalmente as pessoas que já estão há muito tempo, acho que podia, antigamente você podia se colocar dessa forma. A escola era bem alternativa, acho que tudo podia. Acho que você podia até falar se você gostava de tal partido, se você.... colocar muito as suas preferências. Hoje em dia, não. Acho que a escola está se enquadrando um pouco mais. Eu acho bom, não acho ruim. Inclusive a parte pedagógica. Acho que a escola era bem alternativa, então cada professor fazia com sua sala, com seu grupo, aquilo que queria. Não tinha muito um norte. Isso muitos anos atrás, sabe? E a gente, fazendo essa pós também tem conseguido trazer coisas novas para a escola, trazer novas propostas. Se a gente se diz construtivista, então vamos trabalhar dessa forma. Não dá para você ter um discurso e, na prática, você usar umas fichinhas que você usa lá na escola tradicional, que você usava há não sei quantos anos atrás, e se dizer construtivista. (Cristina)

Assim como José, o vice-diretor da Murilo Mendes, que enxerga uma melhoria na escola, ao longo do tempo, por meio da participação da comunidade e pelas propostas elaboradas pela direção e adotadas pelo corpo docente, Cristina também enxerga um progresso na Euclides da

Cunha. A esse respeito, ela destaca a padronização das práticas em sala de aula e o alinhamento da equipe de professores à proposta construtivista da escola.

José se vê como parte do progresso da Murilo Mendes, sobretudo, em função das novas propostas que trouxe para a escola. Cristina também se percebe em um processo similar, haja vista que sinaliza a contribuição que a pós-graduação que está cursando traz para as práticas na Euclides da Cunha.

Foi depois da contratação pela Euclides que ela começou a pós-graduação em alfabetização. Tal curso estava sendo realizado no período que marcou a etapa de trabalho de campo desta pesquisa. A escolha pela pós-graduação foi patuada por seu trabalho junto ao 1º ano, conforme explica Cristina: “Da parte pedagógica eu gosto bastante, eu tou fazendo a pós, né? Que é uma coisa que eu gosto muito. E você vai ficando cada vez melhor, cada vez com uma entrada mais confortável, mais assertiva, né?”. Outro aspecto que influenciou tal escolha foi uma inquietação que começou na primeira escola em que trabalhou. Tratava-se de uma escola bilíngue, local em que as crianças desenvolviam atividades centradas no currículo estrangeiro pela manhã e, à tarde, estavam junto a ela para a alfabetização em português.

[...] E eu me via muito sem saber o que fazer, sabe? De ter uma proposta construtivista e não ter uma formação pra isso. Então a gente fazia as coisas de uma forma meio intuitiva, aí não é tão assertivo, né? Você chega, você caminha, mas chega uma hora que você não sabe como ajudar a criança a avançar, qual a melhor intervenção. Então, eu fiquei um pouco perdida, mas a escola também não tinha condições de me ajudar. Eu tinha acabado de ter minha primeira filha, tinha acabado a faculdade. Eu fazia a Pedagogia paralelamente ao trabalho. Então, não tinha como eu fazer outra formação. Só se fosse de madrugada [...] (Cristina)

O curso de pós-graduação lhe possibilitou considerar que passava de uma prática intuitiva em sala de aula, no que diz respeito à alfabetização de seus alunos, a uma prática assertiva. O curso é oferecido por uma instituição de ensino superior, localizada também na zona oeste, que disponibiliza cursos de graduação, pós-graduação e extensão voltados à área educacional.

É bem focado. Na verdade, é uma pós que, além de você poder trabalhar como professora, também te dá possibilidade de ser formadora. Não que seja o meu perfil, mas se um dia eu quiser mudar de ares, é uma pós que te possibilita isso. Pro futuro, né? [...] Eu tou no quarto semestre. São cinco, porque o quinto semestre é a escrita da monografia. Vai ser fácil o ano que vem (risos). Então, eu tou no quarto semestre, na reta final, de uma pós que eu percebo que me dá muita segurança para trabalhar com essa faixa etária. [...] Porque a escola não tem tempo de formar o professor, a verdade é essa. São poucas as escolas que têm essa disponibilidade, porque a gente mais corre do que outra coisa. (Cristina)

A partir do que fora exposto, é possível considerar que o curso fornece, para a atuação de Cristina, a segurança e a formação que a escola, segundo seu depoimento, não consegue oferecer, devido ao cotidiano atribulado e às demandas próprias dos projetos escolares. A

necessidade dessa formação se reafirma pelo fato de a coordenadora Amélia também fazer o mesmo curso.

[...]A própria coordenadora faz, pra poder ajudar um pouco os professores nessa formação. Então, acho que nas reuniões individuais que os professores têm com ela – não é o meu caso, porque a gente faz juntas e a Raíssa (professora do 1º A) também já fez -, mas com os outros professores ela consegue dar um bom suporte. (Cristina)

O suporte trazido por essa formação também tem um papel importante para Cristina “trazer coisas novas para a escola, trazer novas propostas” e alinhar sua prática ao norte construtivista da escola, que, segundo ela, não pode ser conciliado com as “fichinhas que você usa lá na escola tradicional”. É uma preocupação para Cristina que a escola consiga padronizar algumas práticas.

Então, acho que a escola tem ganhado um pouco mais de conteúdo em relação a isso. Acho que talvez demore um pouco mais para isso ser algo substancial, que todo mundo possa falar a mesma língua. [...] Mas acho que é algo que a escola tem pensado, então eles estão revendo o currículo da escola, estão reescrevendo o currículo da escola, primeiro acho que na área de língua. Acho que é o que mais tem incomodado, então o professor do 3º A faz de um jeito, do 3º B faz de outro, o 4º ano faz de outro e não tem uma continuidade. Então, acho que eles têm olhado para isso com mais cuidado. E acho que é bem bom, porque se não, não garante uma unidade da própria escola, né? Você pode até ter um currículo ali, que todo mundo tem que seguir, mas se cada um faz de um jeito diferente, uma linha pedagógica diferente, também não funciona. E acho que isso era muito solto antes. Cada um na sua sala fazia o que queria e a coordenação não tinha uma preocupação pedagógica tão forte, e acho que hoje em dia tem.[...] (Cristina)

A preocupação pedagógica apresentada pela professora pode ser vista na decisão da escola em dividir as funções entre os coordenadores e seus assistentes. No caso do segmento observado, Amélia se revezava com Giovana nos atendimentos semanais às professoras, para que Amélia pudesse abordar, com as docentes, justamente o aspecto pedagógico de sala de aula.

Se Renata é uma professora “de pulso”, se Márcia tem a docência correndo em suas veias e longa experiência profissional, Cristina, por sua vez, é preocupada com sua formação. Esta última busca se aprimorar para exercer de maneira mais “assertiva” sua prática em sala de aula, de acordo com o que julga pertinente à linha de uma escola na qual se vê “feliz”, tanto pelo lado profissional, quanto pelo lado pessoal.

Érica, 25 anos, é a professora auxiliar que atuava ao lado de Cristina no momento da pesquisa. Ela também nos conta sobre a preocupação quanto a sua formação continuada. Formou-se em 2014, em Psicologia, curso de graduação bastante apreciado pela Euclides da Cunha, como apontado nas falas de Amélia e Giovana no início deste capítulo. Érica percebe a valorização que a Euclides da Cunha atribui ao campo da Psicologia e acredita que sua formação é um diferencial para sua atuação em sala de aula.

Acho que por ser uma escola que preza por uma... uma abertura, assim, de diálogo, então, por exemplo, é uma das poucas escolas que contratam psicólogo como auxiliar de sala. Isso...eu acho que é muito rico pra uma escola, né, claro, pra mim como psicóloga é ótimo ((risos)). Mas eu acho que é um perfil interessante da escola que se propõe a ter esse debate que, então, complexifica, como a gente estava falando antes. Porque eu não vou falar, necessariamente, na mesma língua deles, não, necessariamente vou ter o mesmo referencial teórico de um educador e talvez eu traga questões diferentes e eles gostam disso, eles estão abertos a isso [...] (Érica)

Apesar de suas diferentes formações, funções e tempos de experiência, palavras como liberdade, diálogo e abertura se encontram nas falas das quatro profissionais entrevistadas oriundas da escola Euclides da Cunha.

Na época da entrevista, Érica completava um ano de atuação em sala de aula. Antes disso, havia atuado informalmente na escola de educação infantil de sua mãe: “nas férias fiquei uma semana só - porque minha mãe tem uma escola de educação infantil – [...] e às vezes eu ajudava ela lá, mas era uma questão mais informal, assim, eu nunca fiquei um semestre inteiro com a mesma sala todos os dias”. Com seu um ano de experiência, Érica avalia positivamente a Euclides da Cunha, justamente por sua “abertura” e “diálogo”, representados também na contratação de psicólogas para atuação em sala de aula. Além disso, tece comentários sobre seus referenciais pedagógicos e suas dificuldades com o cotidiano escolar, aspectos que serão abordados mais adiante.

Érica já buscava, durante sua graduação, atuar na área de educação e, ao entrar na Euclides, continuou procurando cursos que pudessem relacionar sua prática escolar com a Psicologia.

[...] então, eu trabalhei numa instituição que era de apoio à escolarização, com crianças que tinham questão com o aprendizado, questão subjetiva de não conseguir se colocar na posição do saber, enfim, era mais por esse lado psicanalítico. [...] desde que eu me formei, acho que na verdade desde quando eu entrei aqui [...], eu faço alguns [cursos] no Locus, que são cursos semestrais, então eu fiz no fim de 2015 e fiz no começo desse ano, [...] então eu fiz um que era sobre escrita e psicanálise no ano passado, que eu até achei que fosse ter mais a ver com a questão do conhecimento de aprender a escrever e a influência na subjetividade, mas não era bem isso. Foi interessante, também, mas eu queria estudar bem isso, aliás, foi esse um dos motivos que me trouxe pra escola.. (Érica)

É possível perceber um ponto de contato entre Érica e Cristina, que buscam, com enfoques diferentes, cursos relacionados à alfabetização, assim como a professora Renata, que buscou a pós-graduação nesse campo, mas não a concluiu.

Érica foi trabalhar em sala de aula porque se interessa pela relação entre alfabetização e psicanálise. Cristina buscou a pós-graduação em alfabetização para embasar sua prática em sala de aula. Renata, que começou sua atuação docente na rede estadual como auxiliar nos primeiros e segundos anos, também iniciou uma pós-graduação nessa área, no entanto, não a concluiu por

razões financeiras. Esse ponto de contato entre as professoras das duas escolas pode demonstrar o quanto o enfoque sobre a alfabetização é enfatizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A adaptação de Érica ao cotidiano escolar foi gradual, conforme revela o excerto a seguir:

[...] porque eu entrei no meio do ano numa classe que já estava formada, numa escola que eu não conhecia, né, sem tantas referências desse pedagógico cotidiano, [...] essa rotina eu não tinha contato tanto com ela ... então foi um pouco mais truncado, eu fui descobrindo como a escola esperava que eu fizesse, como era o esquema também, as diferenças do que a escola pedia, o que aquela professora pedia ou que aquelas crianças pediam. E no G5 também tem uma questão que a auxiliar fica quase sempre com a sala de aula, então, todas as atividades que tem professor especialista, [...] então eu ficava muito tempo em sala com as crianças e... perdia um pouco desse contato com a professora e com a coordenação [...] E agora eu tenho esquema de reunião quase semanal. [...] Com coordenação, junto com a Cristina. [...] e pra mim tá sendo muito melhor e eu posso fazer uma comparação. [...]. (Érica)

Érica reconhece um problema na organização escolar que parece também ter sido percebido pela própria escola, que fez algumas mudanças. Segundo ela: “Mas eles tão, eles já arrumaram bastante, por exemplo, agora tem uma auxiliar de música que é o momento que a auxiliar do grupo 5 pode participar [da reunião com a coordenação]”.

Quando questionada sobre as dificuldades dos alunos nas escolas, ao longo do tempo (questão 4 do roteiro de entrevistas), ela coloca em evidência seu pouco tempo de experiência: “Eu posso pensar, mas de uma maneira mais teórica, assim, não exatamente da minha vivência, como, por exemplo, estando dentro da sala de aula, porque é muito pouca”.

Para responder a essa pergunta, ela lança mão de seu tempo como estudante e apresenta algumas ressalvas: “O que eu posso comparar é com o tempo que eu era estudante e pensar um pouco sobre isso, mas, também, é uma maneira meio enviesada de ver, porque estamos falando de lugares diferentes, então, fazer uma aproximação [...]”. Nessa aproximação entre seu tempo de aluna e seu tempo como professora auxiliar, pontua algumas dificuldades relacionadas ao cotidiano escolar:

Mas tem mais variedade, então fica, acho que fica mais difícil a gente estabelecer um parâmetro, porque se a gente decidir que vai ter uma roda todo dia, isso tá de acordo seguindo determinado referencial, e se a gente decidir que não vai ter uma roda todo dia, isso também tá de acordo seguindo outro referencial. E, mesmo as questões das escolas construtivistas, como é o caso do Euclides, isso é uma coisa bem ampla, não é uma teoria que dê uma referência concreta, assim, faça isso, não tem uma técnica, então ela é bem abrangente. [...] Mas tô falando das questões que me pegam como a aprendizagem. E... enfim, é mais isso, é porque a gente fica perdida em relação a isso, porque cada pai, apesar de conhecer a escola, falar com a coordenação, saber mais ou menos o que pode esperar daqui, quando ele de fato entra, ele espera coisas diferentes... E a gente se vê um pouco nisso, “bom, o pai tá dizendo isso e ele tem uma certa razão”, mas ao mesmo tempo a gente acredita em outra coisa [...] (Érica)

Nas falas de Cristina foi possível perceber a importância que ela atribui à busca, por parte da escola, por uma unidade nas práticas de sala de aula, bem como o alinhamento dessas práticas com a proposta construtivista da escola. Da mesma forma que Cristina destaca a importância da busca, por parte da escola, por uma unidade nas práticas de sala de aula, bem como o alinhamento dessas práticas com a proposta construtivista da escola, Érica reforça a importância de uma abordagem coerente ao referencial teórico da escola, aspecto que ela destaca como algo “bem abrangente” e que, por sua vez, possibilita expectativas diferentes na comunidade escolar.

As representações sobre o construtivismo parecem permear, nas duas escolas, as falas da gestão e da docência, contrapondo-se à representação de linhas e escolas tradicionais, como o fazem José, Giovana e Cristina. Nessa perspectiva, esses sujeitos ressaltam a questão da abrangência e da multiplicidade de leituras que podem ser feitas sobre o construtivismo. Exemplos disso seriam a fala ora transcrita de Érica, bem como a fala de José quando ele aponta que o construtivismo pode ser confundido com ideia de a criança aprender por conta própria.

Tanto Érica, com experiência de um ano em sala de aula, Cristina e Giovana, com formações e percursos distintos, quanto José, com sua bagagem de vice-diretor, apresentam visões semelhantes sobre o mesmo assunto. Isso pode ser compreendido como algo que subjaz a cultura escolar, mais especificamente, como a necessidade de se distanciar a ação pedagógica da forma considerada tradicional. Ainda nesse sentido, a representação do construtivismo é evidenciada como o oposto dessa forma tradicional e enquanto proposta abrangente de ensino, que não envolve, necessariamente, a aplicação de um conjunto de técnicas específicas.

Julia (2001, p. 10 -11) define cultura escolar como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...] (JULIA, 2001, p. 10-11)

Um dos grandes difusores de “modos de pensar e agir” são os cursos de formação inicial, formação continuada e pós-graduação. Assim, levando-se em conta as práticas pedagógicas em curso nas escolas investigadas, pode-se considerar que esses educadores encontram, nos cursos de pós-graduação e extensão que realizam, representações que reverberam sobre construtivismo e sobre escolas tradicionais.

A partir dos depoimentos das docentes, identificamos, além das discussões sobre escola “alternativa”, “construtivista” e ou “assistencialista”, a relação entre tempo de atuação e práticas consideradas como mais assertivas em sala de aula, o antes e o depois das duas escolas, tendo como referência a admissão desses profissionais. Essas reflexões nos possibilitam enxergar os envolvimento e o processo reflexivo desses profissionais em relação à própria prática e ao espaço em que atuam.

O aspecto que mais nos chama a atenção, e que será importante para a discussão das demais categorias analisadas neste trabalho, é o que diz respeito, mais uma vez, às representações que compõem a autoavaliação das profissionais.

Nas falas das quatro docentes entrevistadas, percebe-se que não há uma tensão em relação ao contexto profissional em que se encontravam no momento da entrevista. Renata se vê como uma profissional bem avaliada pela equipe da Murilo Mendes. Márcia, por sua vez, considera que a docência está em seu sangue. Cristina se sente feliz na escola em que trabalha e em que seus filhos estudam. E, por fim, Érica se vê como alguém que pode contribuir, por sua formação e pelo espaço que a escola abre para a discussão, para fazer diferença na instituição.

Não parece haver incômodos declarados em relação à profissão, à gestão e à própria atuação, nem questionamentos sobre a própria condição docente. Em compensação, o que se verá nos próximos capítulos são incômodos em relação às crianças, às famílias, à sociedade e, em alguns momentos, aos demais profissionais que atendem às crianças.

Pode-se notar, portanto, que os oito profissionais entrevistados fazem uma avaliação positiva de suas trajetórias e de suas atuações nas instituições investigadas. É com esse pressuposto - de que, por diferentes motivos e histórias, são profissionais capacitados e competentes para estarem onde estão - que olham para seus alunos, famílias e salas de aula. Os problemas, questionamentos e reflexões abordados nos próximos capítulos partem, portanto, da visão desses profissionais que se percebem no papel de identificar, avaliar, resolver e comentar possíveis problemas e questões relacionadas ao cotidiano escolar. No entanto, a avaliação que fazem de si mesmos, talvez, os afaste de possíveis entendimentos sobre suas participações nas origens desses problemas.

Bzuneck (2009) discute as crenças de autoeficácia dos professores. Resgatando Badura (1986), ressalta que essas crenças resultariam:

[...] de um complexo processo de auto-persuasão, ou seja, o indivíduo processa a informação advinda de quatro principais fontes: experiências positivas de êxito em tarefas anteriores; experiências vicariantes, mediante a observação de outras pessoas com êxito em situações similares; persuasão verbal ou outras influências sociais que comunicam e convencem; e estados fisiológicos, que sugerem julgamentos quanto à própria capacidade, força e vulnerabilidade. De todos esses fatores, são as reais

experiências de êxito que propiciam o mais seguro incremento de auto-eficácia, sendo indispensáveis mesmo na presença das demais fontes. Aliás, uma vez bem estabelecida numa pessoa a crença de auto-eficácia, eventuais experiências de fracasso não representam para ela uma ameaça significativa, a não ser em função de certas atribuições de causalidade pelo fracasso. (BANDURA, 1986 apud BZUNECK, 2009, p. 6)

Assim, além da possibilidade de que a avaliação que os profissionais desta pesquisa, sejam eles docentes ou parte da gestão, têm sobre si mesmos os afastem de possíveis participações nas origens dos problemas escolares, as eventuais crenças de autoeficácia também podem contribuir para que as dificuldades escolares ou o fracasso dos alunos não representem uma ameaça significativa para a avaliação que têm da própria ação profissional.

Bzuneck (2009), citando Ross (1995), que, por sua vez, tece um resumo de outros estudos, relaciona as crenças de autoeficácia dos professores ao projeto pedagógico da escola.

Mais altas crenças de eficácia foram encontradas nos professores de escolas que tenham um projeto pedagógico com metas definidas, um planejamento consensual sobre todas as atividades, com uma ideologia de melhora constante e com uma integração entre as filosofias pessoal e da escola (ROSS, 1995 apud BZUNECK, 2009, p. 9)

O que vemos, nas falas da equipe, tanto da escola estadual, quanto da particular, são profissionais que acreditam no projeto das escolas, falam sobre as melhoras observadas, ressaltando, inclusive sua participação em muitas dessas situações. Como exemplo dessas melhorias, podemos considerar, conforme já fora anunciado, a participação da comunidade e o aumento na quantidade de alunos, na Murilo Mendes, e a adequação das práticas docentes à perspectiva construtivista, no caso da Euclides da Cunha. Nas falas de Cristina e Amélia, inclusive, fica evidente a integração entre “filosofias pessoal e da escola”. Assim, podemos levantar mais um fator de crença de autoeficácia por parte da equipe e considerar que, apoiados nela, professoras e profissionais da gestão fazem suas análises sobre as dificuldades escolares de seus alunos.

3 “NINGUÉM QUER ALUNO DIFÍCIL”

Considerando o percurso profissional dos gestores e das professoras, bem como a avaliação desses atores sobre suas atuações, é possível nos debruçarmos sobre a categoria de análise que reúne os achados desta pesquisa. Mais especificamente, trata-se de nos desvelarmos e analisarmos as categorias que remetem à maneira como os participantes enxergam os alunos e suas dificuldades escolares.

No decorrer da observação e das conversas com gestores e professoras, notamos a presença de alunos que chamavam a atenção da equipe por suas dificuldades escolares, fosse em relação a questões de aprendizagem, fosse por questões de relacionamento com o grupo ou com as professoras.

Nessa perspectiva, das 26 crianças da Euclides da Cunha, seis pareciam ganhar destaque na interação com as professoras, sendo esse grupo formado cinco meninos e uma menina. Dois deles, Antônio e André, eram acompanhados por psicanalistas. Matias era acompanhado por uma psicóloga. A família de Felipe, por sua vez, havia recebido a recomendação da escola para que ele passasse por uma avaliação neuropsicológica. Rafael não havia passado por nenhum especialista até o momento das observações, mas, no ano letivo anterior, a escola tivera reuniões frequentes com a família sobre o comportamento do aluno, destacando tanto suas atuações e comportamentos em grupo quanto com as professoras. Tereza, por fim, inquietava a professora Cristina por não procurá-la para resolver os conflitos com as colegas e porque não estava avançando, conforme o esperado, no processo de alfabetização.

Na Murilo Mendes, do total de 27 crianças, sete se destacavam nos comentários da equipe escolar: duas meninas e cinco meninos. Das sete crianças, Marcela e Diego haviam sido encaminhados para uma avaliação psicológica no início do ano letivo e a coordenação não recebera, até o dia da última entrevista, uma resposta da família. Ricardo, por sua vez, fora diagnosticado no final de 2015 com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ia, diariamente, medicado com Ritalina à escola. João não tinha um laudo médico, mas as professoras e coordenadoras falavam em “distúrbios do processamento auditivo” e “déficit de atenção”. Júlia, Michel e Renato chamavam atenção pelo relacionamento conflituoso com o grupo e com os professores.

Esses dados gerais chamam atenção por algumas semelhanças. Trata-se de escolas diferentes e séries diferentes, mas o número de crianças que mereceu algum destaque por parte das educadoras é parecido, assim como coincide a proporção de meninas e meninos entre essas crianças. Essa proporção, aliás, converge com os dados trazidos pela literatura referente à

relação entre gênero e fracasso escolar. Em diferentes estudos, Carvalho (2001, 2003, 2004, 2004a, 2004b, 2009, 2009a) levanta dados que apontam o fracasso escolar relacionado, majoritariamente, a crianças do sexo masculino. Trindade e Souza (2009) também apontam que “nas representações de gênero ainda resistem os elementos vinculados aos modelos tradicionais de gênero, orientando práticas também tradicionais”. (TRINDADE e SOUZA, 2009, p. 229)

Nos tópicos deste capítulo serão identificadas representações relacionadas ao processo de escolarização desses e de outros alunos, bem como sobre as dificuldades que eles enfrentam nesse processo. Por fim, serão delineadas representações sobre a imagem de aluno padrão almejada pelas escolas.

Para tanto, o capítulo está dividido em dois itens. No primeiro, exploramos as expectativas que compõem o olhar da equipe sobre os alunos e suas dificuldades escolares. Essas expectativas embasam a biografia escolar dos alunos, iniciadas, por vezes, antes mesmo do início do primeiro ano letivo na escola, momento em que já passam a carregar marcas de um possível insucesso nos anos seguintes de escolarização. No segundo item, ainda no que diz respeito à maneira como os educadores enxergam os alunos e suas dificuldades escolares, exploramos o peso da marca do aluno novo na escola que, por ser, inicialmente, um sujeito desconhecido, já carrega em si o elemento potencialmente desorganizador do padrão buscado pela escola.

3.1 “ANO PASSADO ELE NÃO FOI UMA CRIANÇA QUE APARECEU, NÉ?”

Os alunos que fogem ao padrão estabelecido pela escola ou são reconhecidos desde os primeiros dias de aula ou têm seu reconhecimento induzido por seu histórico. O padrão de aluno ideal é aquele que se aproxima do descrito por Marín-Díaz (2010) como um aluno que corresponda, ao mesmo tempo, a imagem da criança autônoma e disciplinada. Nesse sentido, o histórico da criança pode ser usado tanto para justificar a construção de um problema escolar, ao longo do tempo, quanto para fazer o contraste entre os anos anteriores, isto é, para referendar que o aluno que não apresentava problemas de escolarização, em determinado momento, poderá passar a apresentar. Um exemplo disso pode ser constatado a partir da citação, apresentada a seguir, de Amélia, sobre Antônio, Matias e Diogo. Essas crianças que, no grupo 5, compunham um “trio super contornável”, no 1º ano passaram a ser vistas como um problema.

E essa sala sem dúvida é uma sala que a gente já conhecia, que não tinha uma dinâmica tão complexa, mas já chama atenção, então, o trio, Antônio, Matias e Diogo era um trio que já existia, mas só pra você ter uma ideia, eu nunca chamei a família do Antônio

no ano passado, não acontecia desse jeito, então, outras coisas entram nesse pacote que fazem com que esse trio, embora tivesse lá suas questões, era um trio super contornável [...]. (Amélia)

Um dos instrumentos para a construção do histórico do aluno é o que a escola Euclides da Cunha chama de Aproximação, momento em que futuros alunos e suas respectivas famílias são convidados a passar uma manhã em atividades no espaço da Euclides. Quando, por algum motivo, as crianças não participam dessa Aproximação, há uma outra alternativa, que é a de marcar um horário individual com a criança para visitar a escola e para que faça alguma atividade em que possam ser avaliados os mesmos pontos observados na Aproximação.

[...] acontece sempre num sábado, em que todas as crianças vêm com as famílias, a gente faz uma atividade com as famílias e com as crianças. Um café da manhã e depois elas se dividem e vão com as professoras de 1º ano pras salas, fazer uma atividade de leitura de história, eles vão se apresentar, um desenho, aí a gente chega mais pertinho e “ah, conhece as letras”, “não conhece as letras”. [...] Então, que criança que, talvez, tenha um pouco mais de dificuldade, então, a gente já vai olhar pra essa criança, né? Se tem duas crianças que a gente vê que têm mais dificuldade, a gente já coloca em grupos diferentes pra que possam ter um cuidado maior. Enfim, pra gente também tentar evitar muitas demandas da mesma ordem na mesma sala[...] E aí, no 1º ano, a gente sempre tem uma entrada enorme de alunos. Então, assim, às vezes dez alunos novos numa sala. [...] também tem uma segunda entrevista. Quem faz é a Amélia. Então, ela recebe essas famílias e aí, pra poder ter uma ficha informativa que já tem bastante informação [...] Até o 1º ano a atividade é um desenho ou uma coisa mais informal. A partir do 2º ano já tem uma atividade mais formal de, que dá pra avaliar a leitura e a escrita, o raciocínio matemático, mas não é classificatória, é só pra gente entender um pouquinho como que a criança tá. [...] Algumas crianças a gente, já nesse primeiro encontro, eu já consigo entender que tem alguma dificuldade ali e, aí, na hora da segunda entrevista, inclusive, quando eu consigo entender que tem algo a mais, a gente já convida a Ivete, que é a nossa coordenadora de inclusão, pra participar da segunda entrevista. (Giovana)

Levando em conta os elementos apresentados, talvez, seja válido ressaltar o emprego que Goffman (2015) faz do termo “biografia”.

Quer a linha biográfica de um sujeito esteja registrada nas mentes de seus amigos íntimos ou nos arquivos de pessoal de uma organização, e quer ele porte a documentação sobre sua identidade pessoal ou esta documentação esteja armazenada em arquivos, ele é uma identidade sobre a qual se pode estruturar uma história – há um caderno a sua espera pronto para ser preenchido. Ele é, certamente, um objeto para biografia. (GOFFMAN, 2015, p. 73)

A biografia escolar do aluno começa, portanto, a ser escrita como se o ato presente de um aluno já estivesse “em estado difuso, em toda sua existência” (FOUCAULT, 2010, p. 106) , uma vez que o indivíduo “é uma entidade sobre a qual se pode estruturar uma história” (GOFFMAN, 2015a, p. 73).

No entanto, “o primeiro ponto a ser considerado no que se refere a biografias é que assumimos que um indivíduo só pode, realmente, ter uma, o que é garantido muito mais pelas leis da física do que da sociedade”(GOFFMAN, 2015a, p. 73) e a escola parece narrar a vida

do aluno de acordo com os atributos e acontecimentos que lhe chamam a atenção. Pode acontecer, a partir disso, a composição de uma biografia escolar, como se ela fosse a única versão da vida de um aluno, quando ela é parte, na verdade, de uma biografia maior, a biografia do indivíduo, que se multiplica em “eus”: “unicidade inclusiva da linha de vida está em flagrante contraste com a multiplicidade de “eus” que se descobrem no indivíduo [...]”(GOFFMAN, 2015a, p. 73).

Para a escola, o “eu” aluno é o mais importante e é sobre ele que se debruçam as ações e percepções da gestão. Mas, há uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que a escola captura informações da vida do indivíduo para compor a biografia do aluno, ela, enquanto instituição que o recebe diariamente, ocupa um espaço na biografia pessoal de cada um e, nesse processo entrelaçado, marcas vão sendo deixadas na vida de cada um.

A professora Márcia, da Murilo Mendes, no dia da entrevista, que ocorreu no final do ano letivo, preenchia os diários de classe da turma e escrevia pequenos relatórios que seguiriam anexados ao histórico dos alunos. Ela lê o seguinte trecho em voz alta.

A aluna Júlia, do 5º ano A, além de perturbar o rendimento das aulas, demonstra agressividade em situações de conflito, usa meios físicos e verbais para alcançar o que deseja. É algo socialmente muito mais abrangente, prejudica diretamente o trabalho dos professores e o desenvolvimento de todos os colegas. Percebo muita dificuldade em cumprir as regras e normas da escola, não assistindo aula e ficando fora da sala explorando outros ambientes da escola sem propósito algum. [texto de avaliação da professora Márcia sobre a aluna]

Essa avaliação acompanhará o histórico de Júlia embora sua biografia, na Murilo Mendes se feche, naquele momento, por ser seu último ano lá. Percebe-se, assim, que essas impressões seguirão para a próxima escola a partir das marcas registradas pela professora.

A escola, em seu funcionamento, vai traçando classificações sobre os alunos que, por sua vez, espalham-se por suas vidas. “As classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade”. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 38)

Ainda sobre a Aproximação, enquanto instrumento que compõe a biografia dos alunos, a heterogeneidade dos grupos é algo que a escola busca perceber, conforme apontado na fala de Amélia. De certa forma, tal aspecto chega a ser valorizado, tanto que a escola tenta prevê-la, além desse tema ser contemplado em seu projeto político-pedagógico:

Todos podem aprender. O Euclides da Cunha oferece um ensino de excelência com o propósito de promover aprendizagens significativas para uma grande variedade de alunos. O Colégio dispõe-se a trabalhar com todas as crianças, considerando cada uma delas em suas diferenças. Todas as crianças têm capacidade de aprender, e a aprendizagem é, também para todos, pontuada por dificuldades, pois supõe o defrontar-se com obstáculos. Valoriza-se a concepção de que todos devem ter a oportunidade de vencer esses obstáculos, ou contorná-los, e de encontrar um caminho

produtivo em seu processo de aprendizagem. Pressupõe-se que há uma diversidade de ritmos e múltiplas formas de interações com o saber, o que gera diferentes modos de aprender e de ensinar. (p. 6-7)

A escola reconhece a heterogeneidade, conta com ela em seu planejamento, no entanto, seu impacto é tão grande para as salas de aula, que é preciso tentar, ao máximo, prevê-la, como Amélia descreve sobre a Aproximação.

Se eu recebo na Aproximação [...] dois meninos bem danados, eu penso que cada turma pode ter um; se recebo dois meninos que eu penso que sejam muito tímidos, eu penso que cada turma pode ter um [...] se recebo duas crianças com necessidades especiais [...] a gente não faz nenhuma seleção [...] cada turma poderia ter uma criança com uma necessidade especial. [...]. A gente tenta contrabalancear número de meninos e meninas [...] sem querer nunca desconstruir vínculos importantes. [...] Aí a gente pensa [...] “essa característica dessa professora vai compor bastante nesse grupo, sobretudo, porque tem essa criança” [...] enfim, a gente vai tentando fazer essas aproximações. (Amélia)

É preciso controlar a heterogeneidade e organizá-la, mapeá-la com o perfil dos professores, quase como se houvesse regras para a heterogeneidade. Em outras palavras, é como se fosse buscada uma possível homogeneização ou neutralização das heterogeneidades.

A forma escolar tem, em sua origem, o intuito de atender todas as crianças, simultaneamente, em um fluxo previamente estruturado no tempo e no espaço escolar. Nesse sentido, a homogeneização é compreendida como um traço constituinte da escola, aspecto que vivenciamos ainda hoje, de modo que sobra pouco espaço para movimentos imprevistos e, conseqüentemente, para as heterogeneidades (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

O que se sabe sobre o aluno e a importância do que se sabe vão ganhando contorno e compondo sua biografia escolar a partir da qual professores e equipe escolar traçam expectativas. Expectativas consideradas sob as diferentes conotações, tal como as levantadas por Rasche e Kude (1986). Nesse sentido, podem ser identificadas a partir dos comportamentos e atitudes do professor e dos coordenadores em decorrência de uma informação sobre o aluno. Podem ser vislumbradas, ainda, a partir das classificações que a equipe escolar faz de seus discentes, bem como por meio das previsões sobre o futuro escolar de sua comunidade.

A passagem dos alunos de um ano para o outro também é elemento de composição da biografia dos alunos, na Euclides da Cunha.

[...] como essas professoras desses alunos aqui; elas já conheciam uns dezoito, vinte alunos, elas já, em alguma medida, estavam nos momentos coletivos de parque no ano passado, elas também já sabiam um pouco do perfil dessas crianças, ainda que não aprofundadamente, mas elas já interviam em situações de conflitos com essas crianças, nada exatamente novo. Mas tem um momento que a gente faz uma passagem oficial e nesse momento a gente nem espera que elas descubram essa dificuldade, a gente vai dizendo já, “bom, aqui tem isso, é legal ficar atento aqui” e outras tantas coisas vão aparecer na dinâmica. (Amélia)

Parece, assim, que as crianças são recebidas no novo ano letivo já com algumas marcas geradas pelas informações que as professoras carregam de anos anteriores. Essa passagem também é feita entre coordenações, por exemplo, quando o aluno sai do 2º ano. Nesse contexto, Amélia e Giovana compartilham informações com Marcos e Léa, coordenadores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Em relação às crianças que chegam de outra escola, além do momento da Aproximação, conta-se com as informações das famílias.

[...] quando a criança chega aqui, a família já preencheu uma ficha informativa. [...] em um campo que diz como é que a avaliação da escola em relação a essa criança, o que a escola diz, tem outro item que diz “você tem alguma preocupação em relação ao seu filho, ele faz algum tipo de tratamento, tem algum trabalho, ele faz algum encaminhamento”, então, a partir daquelas respostas a gente entende que tem um repertório pra cuidar delas. [Amélia]

A imagem da criança vai, desse modo, sendo construída a partir do histórico do que ela faz e das informações passadas pelas famílias. As informações que a escola solicita às famílias são utilizadas tanto para cuidar das crianças, quanto para avaliá-las, para tentar mapear o que se pode e o que não se pode esperar delas.

No capítulo anterior, há a fala de Amélia afirmando que o momento atual é de crianças em sala de aula que pedem “uma atenção mais especial”. A representação das crianças que se destacam por exigir uma atenção maior dos professores aparece na diferenciação entre as duas turmas matutinas dos primeiros anos de 2016.

[...] eu vejo que o grupo B, embora ele não tenha nenhuma inclusão clássica, como o grupo A, ele é um grupo que demanda muito jogo de cintura. É uma sala onde existem vários perfis de crianças que demandam um apoio individual. (Amélia)

[...] quando hoje a gente fala em crianças com necessidades especiais muitas vezes eu olho pros grupos e às vezes eu penso que são todas elas, quando a gente olha pra um grupo como o grupo da Cristina, eu penso, são poucas as crianças que caminham de forma independente”. (Amélia)

A essa representação, soma-se a ideia de perfil que demanda um apoio individual, isto é, de casos que não são os considerados como “inclusão clássica”, mas que demandariam um apoio individual.

A ideia de necessidades especiais aparece relacionada à noção de dependência de um adulto, o que enquadra a maior parte das crianças no arcabouço da dependência do professor ou da professora. A fala pode soar como o reconhecimento da singularidade de cada criança, uma vez que suas necessidades devem ser olhadas individualmente, mas acaba por se aproximar da noção de que são crianças que enfrentam dificuldades na vida escolar e estão, portanto, de alguma maneira, fora da expectativa da escola.

Desenha-se, assim, por meio dessa representação, o que parece ser o problema para a gestão: a necessidade da individualização. Como olhar para o um, quando a escola está organizada para o todo? O que define esse um que demanda atenção individualizada?

Giovana fala, em sua entrevista, da necessidade de ajuda e sinaliza que a criança que precisa de ajuda não é, necessariamente, a que chama atenção da professora em sala de aula.

No geral as crianças ficam mais evidentes e trazem preocupações quando elas trazem questões mais no comportamento com o grupo [...] Acho que quando a professora diz: “bom, acho que eu tenho que ir falar sobre essa criança”, acho que é quando é uma criança que traz questões, traz problemas, né? [...] inclusive eu fico pensando que é questionável também. Porque acho que muitas vezes as crianças, aquela que não causa problemas, ela é menos vista como uma demanda, mas, muitas vezes, é uma criança que tem muita demanda, né? E que tá precisando de ajuda”. (Giovana)

Diante das questões pontuadas, identificamos que há duas formas de categorizar os alunos: por problemas de comportamento que causam no grupo e por ter “uma demanda”, isto é, por precisar de ajuda. Nessa circunstância, poucos alunos parecem estar fora do campo abrangido por essa representação. Os que causam problemas e os que não causam são vistos pela mesma perspectiva. Cabe, no entanto, questionar quem, em uma sala de aula, não precisaria de ajuda ou não apresentaria “demandas”?

A palavra “demanda” aparece desde o primeiro dia de observação, mais especificamente, desde o momento de apresentação à professora Cristina. Apresentação que fora mediada por Giovana, conforme anotações no caderno de campo.

Chego na escola às 8h22 (...) Giovana está com a professora Cristina. (...) Ela diz que estava resgatando o que sabia sobre a minha pesquisa para Cristina e pede que eu explique um pouco mais para ela. (...) Avisam-me que é uma turma com muitas demandas e que isso pode ser interessante para o meu trabalho. Subo com a professora para a sala. No caminho, encontramos uma aluna de chinelo. O dia está frio. A professora pergunta por que ela não está de tênis e ela diz que não quis. A professora me diz que é assim todos os dias, ela vem de chinelo porque quer, mesmo estando frio, e comenta que não há como não haver demandas se uma mãe não consegue explicar para a filha que ela não pode ir de chinelo para a escola num dia frio como aquele. (Diário de campo, Escola Euclides da Cunha, 7 jun. 2016)

Na escola estadual, também é possível identificar, entre os educadores, representações de alunos que requerem atenção individualizada. Parte-se do tema da inclusão para falar sobre crianças que trazem outros problemas para a sala de aula, como apontado no depoimento do vice-diretor José.

Quando a gente fala em inclusão, não é a do cadeirante, ela também é do cadeirante como é do autista, que a gente tem, como ela é do Down, que a gente tem, como ela é da inclusão social, que é aquela criança do abrigo, que é aquela criança que tem um histórico de vida horroroso, passou por poucas e boas, já não quer mais nada, tá desacreditada, e aí você tem que resgatar ela. Essa é a mais difícil, essa eu acredito, esse é o verdadeiro desafio do Murilo Mendes, porque aqui a gente tem... o Diego, vou citar de novo o Diego, ele foi convidado a se retirar de uma escola próxima daqui,

integral igual à nossa, bem aqui na região[...], e a escola não quer aluno difícil, tem uma outra escola também do outro lado aqui que também não quer aluno difícil, ninguém quer aluno difícil” (José)

(...) porque nós temos muitos alunos que foram excluídos da sociedade de alguma forma, tentaram né, e aí a gente tem que receber esses alunos, resgatar a autoestima... porque um aluno que não tem autoestima, que não sabe quem ele é, que não tem identidade, ele não vai aprender”. (José)

Da inclusão passa-se, portanto, à inclusão social. Nas representações de José, todo aluno “excluído da sociedade” tem sua autoestima e sua identidade negadas, condição que os impediria de aprender. Cabe, porém, à escola, dar-lhe o direito de se constituir como sujeito e como aluno.

Goffman (2015) exemplifica o modelo de estigmatização como “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”.(GOFFMAN, 2015, p. 14). Assim, no conjunto de traços listados por José, como a “criança do abrigo”, com “histórico de vida horroroso”, a “desacreditada”, parece que o aluno que carregar esses atributos dificilmente terá outros de seus atributos reconhecidos.

As crianças “com demandas” seriam aquelas que fugiriam às “expectativas normativas” (Goffman, 2015, p.12) da escola. No entanto, diante de tantas “demandas”, o que se espera encontrar na escola? O que persiste como normativo na escola? Quais as preconceções de aluno ideal que persistem nos espaços escolares?

As heterogeneidades representadas por cada criança vão sendo mapeadas entre “inclusão”, “inclusão social”, “dependência de um adulto”, problemas trazidos “para o grupo”, “demanda”, entre outras. Nesse sentido, o que fica fora dessas categorias é um grupo idealizado de alunos.

Como afirma Goffman, “pode-se tomar como estabelecido que uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas” (GOFFMAN, 2015a, p. 138). Assim, educadores partilham representações de um aluno ideal, que não dependa do adulto em seu processo de aprendizagem e para a resolução de conflitos, um aluno que corresponda, como já foi citado, ao mesmo tempo, a imagem da criança autônoma e disciplinada (MARIN-DIAZ, 2010), um aluno que se aproxime da noção de Canguilhem (2009, p. 54), que destaca o “ideal humano normal” como a “adaptação possível e voluntária a todas as condições imagináveis”

Esse processo de busca por um aluno ideal, no entanto, não opera necessariamente como fator de exclusão dessas crianças nas instituições observadas, mas compõe o arcabouço das representações sociais sobre as quais a equipe escolar se apóia para interagir com essas crianças.

Segundo Moscovici (2013, p. 34), uma das funções das representações sociais é convencionalizar “objetos, pessoas ou acontecimentos”, dando-lhes forma, localizando-os em determinadas categorias e colocando-os como um modelo partilhado por um grupo de pessoas.

Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (...) Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado. (MOSCOVICI, 2013, p. 34)

Conforme apontado no capítulo 2, buscamos observar, acompanhar e ouvir docentes, coordenadoras e vice-diretor com um histórico sólido de atuação em sala de aula e uma trajetória marcada pela busca constante de aprimoramento profissional. Trata-se de educadores que se inquietam com as situações de sala de aula e que, diante do impasse que é vivenciar uma escola estruturada para o modelo de aluno ideal, passam a compreender e decodificar seus alunos, categorizando-os.

Em um projeto de escola moderna voltada para o todo, em que o maior número de crianças deve ser recebido ao mesmo tempo e organizado, por faixa etária, para que caminhem para os mesmos objetivos, a escola vai recebendo todos com enfoque no que há de igual entre eles. Nessa perspectiva, traça o perfil do aluno padrão, isto é, aquele que corresponde às expectativas de ensino, estigmatizando, por outro lado, aqueles que estão fora desse padrão.

Concomitantemente, há, na sociedade, um processo de mudança do equilíbrio entre a identidade-eu e a identidade-nós, como apontado por Elias.

Desde a Idade Média européia, o equilíbrio entre a identidade-eu e a identidade-nós passou por notável mudança, que pode ser resumidamente caracterizada da seguinte maneira: antes a balança entre as identidades-nós e eu pendia maciçamente para a primeira. A partir do Renascimento, passou a pender cada vez mais para a identidade-eu. Mais e mais freqüentes se tornaram os casos de pessoas cuja identidade-nós enfraqueceu a ponto de elas se afigurarem a si mesmas como eus desprovidos do nós. Enquanto, em épocas anteriores, as pessoas pertenciam para sempre a determinados grupos, fosse a partir do nascimento, fosse desde certo momento de sua vida, de tal modo que sua identidade-eu estava permanentemente ligada a sua identidade-nós e era amiúde obscurecida por ela, o pêndulo, com o correr do tempo, oscilou para o extremo oposto. A identidade-nós das pessoas, embora decerto continuasse sempre presente, passou então, muitas vezes, a ser obscurecida ou ocultada, em sua consciência, pela identidade-eu. (ELIAS, 1994, p. 161)

A forma escolar começa a se estabelecer em um momento em que a individualização ainda está em constituição e, portanto, nasce com a pretensão de valores universais, uma vez que é parte de um novo plano de urbanização e civilização. À medida que o processo de

individualização se acentua e se estabelece, com o avanço da Modernidade, a escola continua no plano de atendimento universal e simultâneo, em um formato organizado para reconhecer aquilo que é do todo, do homogêneo, do coletivo. Hoje, professores e equipe, já formados, buscam conhecimento, se especializam, para poder lidar com as especificidades de sala de aula. A instituição já não exclui aquele aluno que não está nos padrões, mas se inquieta com suas dificuldades e passa a ver dificuldades em todos aqueles que não estão no padrão esperado. Com isso, poderíamos dizer que a instituição continua operando de acordo com critérios de homogeneização.

Fica a possibilidade de que a questão a ser resolvida, na verdade, esteja na forma escolar, no processo histórico que atinge a escola, suas representações, suas formas de socialização, organizadas sob a necessidade do olhar coletivo e que se deparam com a necessidade de individualização desse olhar.

No acúmulo de problemáticas elencadas nesta pesquisa, vão aparecendo, tanto nas falas dos participantes, como também em documentos institucionais, expectativas sobre o aluno comum, o que se espera de um aluno, qual o perfil da criança que não significa problema para a escola. Aqueles que rompem com essas expectativas fogem aos critérios de homogeneização e se tornam uma questão a ser resolvida. É o que analisaremos nos próximos itens.

3.1.1 EXPECTATIVA DE MATURIDADE

Umas das expectativas que aparecem é a que diz respeito à maturidade das crianças. É possível vê-la, por exemplo, na comparação feita por José entre a turma pesquisada e as turmas do 5º ano de 2015.

O 5º ano de 2015 é engraçado, se a gente pensar nessa época do ano em 2015 eram as duas salas mais tranquilas da escola. A gente tinha muito nos quartos (que são os quintos hoje), a gente tinha muito nos primeiros, mas não assim dessa forma, a gente acompanhava muito as outras salas e os quintos anos eles caminhavam sozinhos, eles eram muito maduros. [...] eles vinham aqui, eles escreviam o que eles queriam, eles não eram muito de brigar, de debater, de brigar sem fundamento, eles escreviam quando eles queriam alguma coisa. [...]

Estes quintos anos [turmas de 2016], assim, eles são cheios de vontade, eles querem falar bastante, eles querem ouvir pouco, e isso a gente tem que trabalhar com eles, né? (José)

Ao contrário da turma acompanhada na pesquisa, as duas turmas de 5º ano de 2015 não apresentavam, segundo a perspectiva do vice-diretor, desafios relacionados às questões escolares. Essas turmas chegaram a ser consideradas como “as mais tranquilas da escola”.

Eram, segundo José, turmas de alunos autônomos e maduros. Tranquilidade escolar e autonomia aparecem, portanto, como expressões que compõem a expectativa de maturidade.

Nas observações em sala de aula, presenciamos momentos em que a professora Renata, para chamar a atenção do 5º ano A, chamava-os de “prezinho” ou “1º ano”, como no seguinte episódio.

8h53: Professora chama a atenção da turma: Eu queria saber se eu tou dando aula pro 1º ano. É pro prezinho, né? Então, legal. São oito e cinquenta e três... Quando der nove vocês saem pro intervalo, tá bom?

Turma: Nãaaaaooo!!!

(o horário normal do intervalo é às 8h55)

Às 9h00 todos saem para o lanche.

Na volta do lanche, há aula de artes com a professora Marieta e, em seguida, Renata retorna e retoma a atividade das aulas anteriores ao lanche. Chama os alunos individualmente a sua mesa, para correção da Carta do Leitor, enquanto o restante da turma vai fazendo exercícios de matemática no livro. Aos poucos, a turma vai começando a falar mais alto, alunos andam pela sala.

Renata: Então eu vou avisar a professora da tarde que vocês vão fazer à tarde. Simples! Eu mando tirar a educação física, a artes e vão fazer a carta do leitor. Pronto. (pausa. Silêncio na classe) Não fez de manhã, vai fazer à tarde. [...] Tem que ficar gritando, chamando atenção a cada dois minutos... ah, pelo amor, né? Eu tô preparando alunos pro 6º ano, não pro prezinho. Se você não tem autonomia para fazer as coisas, gente, vai fazer o que no 6º ano? Vai ficar sentado lá olhando pro teto, né? Porque não consegue ter autonomia para fazer um atividade. [...] Turma em silêncio. Professora volta a atender os alunos individualmente. [...] (Diário de campo, Escola Murilo Mendes, 8 jun. 2016)

A professora Cristina, da Euclides da Cunha, de modo semelhante, também se refere à maturidade e imaturidade em suas falas.

E acho que essa turma, eles são fofos, eles são queridos, eles são ainda muito bebezucos. Você vê? Eles querem ficar no meu colo, eles querem ficar em cima de mim (risos). [...] mas você percebe que isso tem um pouco a ver com imaturidade, porque a criança do 1º ano ela já não tem muito isso, de querer ficar grudada no seu colo, eles não tão muito aí pra você, estão mais preocupados com a relação entre eles, né? E essa turma não. É uma turma bem acolhedora, nesse sentido, que eu acho bom, acho que dá pra você entrar de uma forma afetiva mais fácil. Então, eu consigo me vincular com as crianças, me aproximar mais deles, mas por outro lado eu vejo como uma característica peculiar, talvez de algumas crianças um pouco mais imaturas para a faixa etária juntas num mesmo grupo. (Cristina)

Em diferentes momentos da observação, foi possível perceber o quanto Cristina valorizava a troca afetiva com as crianças. Ela utilizava a proximidade com os alunos como recurso para sua atuação, seja no oferecimento de colo e conversa para as crianças, seja posicionando-as ao lado das professoras na roda, para que se acalmassem e ficassem atentas à atividade. Exemplos disso podem ser constatados a partir da descrição dos seguintes episódios, que aconteceram em uma mesma manhã.

9h30: Crianças terminaram a roda da lição de casa. Professora Cristina sai da sala para algo e pede para Antônio ir ajudá-la. (Érica fica na sala com as crianças) Volta depois de alguns minutos, senta com Antônio no colo e conversa com ele. Pergunta a Antônio

com quem ele passou o fim de semana, com a mãe ou com o pai. Fala também sobre o comportamento dele na roda, que está difícil ele ficar tranquilo na roda e pergunta se ele consegue ficar mais atento quando ela está perto dele na roda. Ele responde que sim. Sai então do colo da professora e passa a se preparar para o lanche com as demais crianças.

[...]

12h00: (após a aula de inglês) Cristina volta à sala de aula e Antônio a abraça, pergunta onde ela estava. Crianças vão sentando na roda a pedido das professoras. Érica pede algo para Matias, ele se recusa a fazer. Ela, então, se senta ao lado dele na roda. Ele sai da roda. Depois volta e se senta em outro lugar, longe de Érica. Cristina está sentada ao lado de Antônio na roda. Explica para a turma que receberão convidados para o momento da história.

Uma professora e dois alunos do 4º ano chegam à sala e se sentam para contar uma história. Todos estão atentos.

Rafael está fora da roda. Ouve a história perto da porta, depois sai da sala. Matias pede, em voz baixa, para ir ao banheiro, e vai. Rafael volta e fica na porta brincando com Matias. Cristina chama atenção deles em voz baixa. Matias senta e Rafael sai novamente. Algumas crianças estão deitadas na roda. Professora Cristina levanta e chama atenção em voz baixa. Matias e Rafael estão sentados nas cadeiras, fora da roda. Cristina e Érica chamam e eles voltam para o chão.

Rafael sai de novo da roda acompanhado de outro aluno. Érica sai da roda para chamá-los. Rafael volta reclamando. Seus gritos interrompem a fala do aluno1, do 4º ano, que narra a história. Cristina coloca Rafael sentado ao lado dela. O outro aluno fica fora e, devagar, se aproxima de novo da roda. Matias está sentado ao lado de Érica e presta atenção no conflito da história narrada. [...] (Diário de campo, Escola Euclides da Cunha, 14 jun. 2016)

A imaturidade das crianças também aparece na fala de Amélia, coordenadora da Euclides da Cunha, ao explicar as dificuldades de Tereza, aluna de Cristina e Érica no 1º ano B. Amélia menciona que sua “desconexão” com os conteúdos escolares aparece relacionada a sua infantilização em relação às outras crianças da turma e às outras crianças que vieram com ela da escola anterior.

A Tereza, por conta de uma dificuldade em se conectar com as atividades da escola, é uma menina que orbita em muitos momentos a estratosfera, que do nosso ponto de vista tá numa condição mais infantilizada do que outros, muito mais ligada do que outras crianças nas questões simbólicas, não que isso seja um defeito, mas acho que é uma situação que vai tirando a Tereza das situações de aprendizagens formais.[...] Eu me lembro muito da Tereza quando ela veio pra Aproximação, [...] a Tereza vem do Semente, só dessa escola tem [...] cinco crianças vindas da mesma escola. Na noite anterior, eles haviam feito um acantonamento na escola. [...] A Tereza chegou no colo, a Tereza chegou dormindo, a Tereza não conseguiu se envolver em nenhuma das propostas.[...] As outras crianças tinham passado a mesma noite que ela, mas todas numa condição mais empoderada, mais crescida. Então é isso, a Tereza me preocupa, porque a Tereza tá pouco conectada com as coisas da aprendizagem propriamente dita. [...] (Amélia)

A maneira como Tereza chegou para a Aproximação, antes mesmo de ser aluna da Euclides, já começa a compor sua biografia naquele cenário como uma criança mais infantilizada do que as outras. Diante disso, é possível inferir que se espera, de todas as crianças, que se comportem de maneira semelhante, tomando como referência o fato de estarem em uma mesma faixa etária e por terem vindo de uma mesma escola. Se nenhuma das outras, no dia da

Aproximação, estava no colo, com sono, com dificuldades de se ater às propostas, Tereza também não poderia estar.

Durante a entrevista, Giovana, assistente de Amélia, ao problematizar as questões de aprendizagem, levanta uma imagem sobre a infância atual, imagem essa plasmada na expressão “sua majestade o bebê”.

[...] Tem uma expressão que é assim, né? “Sua majestade o bebê”, né? [...] Então, assim, a criança, ela muitas vezes é colocada num lugar infantil pra determinadas coisas que ela poderia dar conta. Então, ah, ela não pode comer sozinha com sete anos, né? Eu vivo isso em atendimentos com família. E, ao mesmo tempo, ela toma decisões como onde a família vai passar as férias ou o que ela come ou não come ou o que ela veste ou não veste. Enfim, acho que tem um lugar aí, uma inversão de coisas que acho que tem, que isso faz com que as crianças tragam questões que se apresentam muito a partir disso. Acho que tem uma questão de um limite, de que lugar a criança tá, que decisões ela pode ou não tomar. Acho que, quando tem que tomar, muitas vezes ela não toma, quando ela não tem que tomar, muitas vezes ela toma. E acho que isso traz a criança prum lugar que acho que tá refletindo em questões que aparecem tanto na aprendizagem, nas diferentes aprendizagens. Tanto nas questões mais de uma aprendizagem pedagógica, mas na aprendizagem acho que, sobretudo, das relações, do se relacionar com o outro [...](Giovana)

Na explicação dessa expressão estão imagens sobre o que é infância, o que se espera de cada faixa etária e a postura das famílias em relação às crianças. Todas essas questões, por sua vez, estariam implicadas no que acontece em sala de aula. Tal apontamento de Giovana dialoga com a concepção de infância considerada moderna liberal e descrita por Marín-Díaz (2010, p. 206) como “fundamentada na ideia de autonomia, liberdade, interesse, desejo e direitos”. Trata-se da “imagem da criança ativa, criativa, que pergunta, que exige respeito aos seus direitos, que questiona adultos, que escolhe, que toma decisões sobre o que vestir, comer, beber [...]” (Marín-Díaz, 2010, p. 206).

Nessa perspectiva, as “inversões” apontadas por Giovana poderiam ser entendidas como produto de conflitos entre imagens de infância contemporânea, que incorporam tanto os elementos da concepção de infância liberal, quanto elementos da concepção moderna clássica, “cuja principal característica é a maleabilidade e a possibilidade de ser formado: sua disciplinabilidade” (Marín-Díaz, 2010, p. 200).

Conforme buscamos destacar, as questões apontadas por Giovana revelam, também, conflitos relacionados ao que se espera da criança, levando-se em conta sua faixa etária e, ao mesmo tempo, o que espera enquanto reponsabilidade da família no trato com as crianças. Essas reflexões, em uma perspectiva evidentemente mais ampla, são contempladas na produção de Marchi, que acrescenta, ao debate que permeia esse tema, a noção de “ofício de criança” (2007).

Vimos que na instituição moderna da condição infantil elaborou -se a normatividade da infância, juntamente com a elaboração e reconhecimento progressivo dos direitos das crianças, Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais

institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício que àquele dá origem: o “ofício de criança”. (MARCHI, 2007, p. 235)

Assim, cabe à escola –e, conseqüentemente à família, ensinar à criança- seu “duplo ofício”, aspecto que Giovana parece assumir, conforme podemos inferir a partir de sua reflexão. A concepção de infância que a assistente de direção carrega em sua fala se distancia da adoção do modelo de infância liberal, aproximando-se da concepção moderna clássica, sobretudo, ao apontar o problema dos limites nas decisões em que uma criança pode tomar. No entanto, ela não nega às crianças a autonomia para certas decisões, problematizando, justamente, quais são as decisões cabíveis ou não a uma faixa etária. Esse movimento interpretativo, de certo modo, permite ilustrar a crise nos modelos de infância mapeada por Sarmento e Marchi. (2008)

[...] o modelo de criança da primeira modernidade nasce ligado a uma sociedade patriarcal, monogâmica, onde o modelo de adulto está preso a papéis sociais e sexuais bem definidos. A criança deste período [...] é a criança escolarizada, higienizada e suas principais características são suas faltas: ela é heterónoma, assexuada, sem razão e, portanto, sem capacidade de acção própria. A criança enquanto um “projecto político do Outro” (Marchi 2007) tem na família e na escola as instituições que estão encarregadas de sua “formação” em direcção à idade adulta. Se entendermos, como os teóricos da modernidade, que esta não cessa de se instaurar e de reclamar sempre mais realização, e sendo sua grande característica a de fazer de cada sujeito um “indivíduo” responsável pela sua autoconstrução, podemos entender que as crianças não ficam de fora deste movimento. [...] a ideia moderna de infância é produto do duplo processo de individualização/civilização adulta que se estabelece a partir do renascimento europeu (Elias 1989) e que, contemporaneamente, radicaliza no que Beck (1992) chama de “individualismo institucionalizado” como processo constitutivo da “modernização reflexiva”.

Neste sentido, a infância na contemporaneidade está, ela também, sob a actual égide do “faça-você-mesmo” ou seja, as crianças passam a arcar com a construção de sua própria biografia e de serem responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso desta tarefa. Assim, a segunda modernidade, ao fazer de cada criança um “indivíduo de direitos” responsável por sua auto-realização, liberta-a relativamente dos laços que a atavam solidamente às instituições família e escola. Este é, do nosso ponto de vista, um processo dialéctico em que a transformação da infância está directamente relacionada às profundas mudanças que, como enfatizam os especialistas, têm atingido as instituições sociais no seu âmago. (Sarmento e Marchi, 2008, p. 103-104)

Os limites na autonomia, indepedência e protagonismo das crianças é um elemento que aparece ao longo da pesquisa e que está relacionado diretamente à exigência contemporânea de individualização, da qual a escola tenta dar conta. Tanto na escola pública, quanto na particular, ao mesmo tempo em que tenta individualizar os alunos, a escola se mantém organizada em agrupamentos homogêneos constituídos principalmente pelo critério etário, gerando a expectativa de que as crianças tenham, “em um intervalo de tempo definido, um aproveitamento pretendido como alcançável para todos” (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 107).

Para os alunos que não correspondem a essa expectativa, a escola recorre à faceta da individualização. Assim, cada criança é responsabilizada por sua própria biografia e a escola se serve dos elementos dessa biografia para tentar explicar a situação do aluno e ou buscar estratégias para aproximá-lo do que é esperado.

3.1.2 EXPECTATIVA DE SOCIALIZAÇÃO

Outra expectativa presente nas falas dos participantes reúne representações referentes à socialização dos alunos, mais especificamente, à maneira como se relacionam com o grupo de crianças e com os professores. José, ao longo de sua entrevista, fala sobre a aluna Júlia e sua dificuldade de convivência com o grupo.

[...] eu citei muito a aluna Júlia, ela não tem problema de aprendizagem, ela é uma ótima aluna. Então ela tem dificuldade, na verdade, de convivência, ela tem dificuldade de lidar com o outro, é diferente. Agora a aprendizagem dela vai muito bem [...]

[...] ela tem resistência ao futuro. [...] não sei o que foi que ela viveu, de que forma magoaram ela, de que forma podaram os sonhos dela. [...] A tudo que se refere ao bom, ou à lei, àquilo que é moralmente correto [...] e ela precisa chocar.[...] A resposta hoje é: ‘nem a minha mãe conseguiu, ninguém vai conseguir’. [...] E ela fala isso chorando, e você percebe, dentro, um olhar profundo, uma mágoa muito grande. (José)

Giovana, na escola particular, pontua dificuldades equivalentes considerando, para tanto, o caso de Antônio.

Então, o Antônio, por exemplo, é uma criança que traz uma demanda grande, porque tem uma coisa de estar no grupo, de como é difícil de respeitar os combinados do grupo, como que ele se coloca em situações paralelas àquilo que tá acontecendo. [...] Os conflitos [...] acho que ele tem poucos recursos, muitas vezes, pra resolver. (Giovana)

As questões de Antônio apontadas por Giovana dialogam diretamente com o documento de Metas de Aprendizagem para 1º ano, material em que constam os itens “Apoiar-se cada vez mais na Linguagem verbal para negociar em situações de conflito” e “Conhecer as regras da escola e os combinados do grupo”, agrupados no tópico “Atitudes”. Antônio teria, portanto, dificuldade em cumprir dois itens listados entre as Metas de Aprendizagem.

Nesse caso, o problema da relação com o grupo esbarra também em uma hipótese sobre a maturidade emocional do aluno, pois ele, segundo Giovana, ainda teria “poucos recursos” para resolver os conflitos. “Recursos” é uma expressão que aparece, também, na fala de Amélia sobre Guilherme, o irmão mais velho de Antônio.

[...] o ano passado, quando ele [Guilherme] chegou aqui, ele era um menino que tinha uma história super diferente, super fechado, não se relacionava com ninguém, ele veio

repetido de uma escola bilíngue, ele tava fazendo pela segunda vez o primeiro ano e ele ficou fechado no casulo, foram muitas as intervenções para que ele se abrisse. Tendo ele conseguido se abrir, ele se percebe sem nenhuma ferramenta pra agir no coletivo. É um menino sem recursos, é um menino que não se frustra, é um menino que não sabe negociar, é um menino que tem um desenvolvimento pessoal muito aquém do que se espera para um menino do 2º ano [...] (Amélia)

Além de Antônio e seu irmão, Felipe, Rafael, André e Tereza têm suas dificuldades apresentadas, a partir das falas das educadoras, de acordo com o que se articula nas metas da escola.

[Rafael e Felipe] são crianças que têm dificuldade de interagir com outras crianças, então eles chamam muito a gente pra resolver os conflitos, pra mostrar o que eles trouxeram, enfim, e no caso dos dois, especificamente, eles demoram muito pra contar as coisas, então eles ficam muito tempo com a gente. (Érica)

O André [...] chegou aqui na escola esse ano. Ele chega de um jeito que, como diz a Cristina, a definição dela é de “parece que ele nunca foi à escola” (risos). Parece que é a primeira vez que ele tá entrando numa escola. Pra ele tudo tava muito sem contorno, muito sem poder olhar pro que é estar num grupo [...] A sensação um pouco que dava era a de não ter outro e tanto fazia se era um outro, uma outra pessoa ou se era uma cadeira que tava na frente dele. Era um obstáculo, né? [...] Cognitivamente, ele é muito potente, ele acompanha [...] mas aí, quando a gente vai olhar pra ele nas relações, em como ele vai se relacionar com o outro, como que ele resolve as questões de conflito, é muito regredido esse lado do André. [...]. (Giovana)

[...] como ela [Tereza] não era especialmente afetuosa, vinha fofa, ela não se vinculou, não falava muito, ela não vinha contar como foi o fim de semana, a gente que tinha que ir até lá e... “Tereza, oi”, “Tereza, como é que você tá?”, “Tereza, você entendeu o que é pra fazer?”. Ela tinha dificuldade de fazer essas coisas, dificuldade não é uma boa palavra, ela não se colocava muito. Enfim, então eu também tinha dificuldade de analisar o que ela mostrava pra gente, se era de fato um não saber, se era de fato uma falta de interesse, se era um “eu não tô entendendo o que você tá me pedindo, porque também eu não falei que eu não entendi”. [...] ela era uma criança muito mais infantilizada, muito, então, ela não sabia se defender, não sabia se limpar sozinha, e tudo assim. E aí você pedia as coisas e ela fazia, então também era uma passividade, e a gente não entendia se ela estava feliz com aquilo ou não, se ela havia entendido, se ela havia concordado. (Érica)

Tanto Júlia, na escola estadual, quanto as crianças mencionadas na escola particular, segundo os depoimentos, têm dificuldades relacionadas ao lidar com o coletivo. Pelo olhar da equipe, a partir de diferentes palavras e justificativas, essas crianças têm problemas para lidar com o outro, com o diferente. De certa forma, o que a escola enxerga nessas crianças não deixa de ser a sua própria dificuldade, isto é, a de lidar com o que é diferente do esperado.

No relato sobre André, a socialização se cruza com as representações que se tem sobre a maturidade dos alunos, pois o lado dele que lidaria com as relações, com os conflitos, é considerado “muito regredido”. Para afastar a dificuldade de socialização de André da dificuldade de aprendizagem, Giovana utiliza a palavra “potente”.

A ideia de potência também dialoga com as concepções de infância discutidas por Marín-Díaz (2010). Observar que uma criança é potente, pelas falas da gestão da Euclides da Cunha, não quer dizer, necessariamente, que a criança apresente um desempenho satisfatório na aprendizagem, mas que tem potência para isso. Por essa razão defende-se a necessidade da criança ser bem acompanhada, para que o que está latente em forma de potência possa vir à tona, “para que os frutos presentes em potências nas sementes, nos sujeitos infantis, possam ser colhidos” (Marín-Díaz, 2010, p. 200).

Trata-se de uma concepção ligada ao modelo de infância da modernidade clássica, pautada, como citado no item anterior, principalmente pela maleabilidade e a possibilidade de ser formada (Marín-Díaz, 2010). Essa compreensão também pode ser constatada no PPP da escola, documento em que aparecem registrados os termos “potente” e “potência”.

Acreditamos que a escola precisa empenhar-se profundamente para que crianças e jovens possam maravilhar-se com o mundo, incorporar as noções de pertencimento, amor e responsabilidade, sentindo-se animadas e potentes para interferir ativamente sobre a realidade e contribuir para a superação das imperfeições e injustiças. (p. 3)
[...] Queremos que o futuro seja melhor do que o presente, especialmente em algumas questões essenciais, envolvendo o desenvolvimento pleno do indivíduo, a conquista da sustentabilidade, a preservação da biodiversidade e a promoção da potência política dos cidadãos, com a preponderância dos valores humanistas e democráticos. (p.4)

O Projeto Pedagógico da Murilo Mendes também faz referência a “potencialidades”, dentro da mesma perspectiva ora mencionada.

A proposta pedagógica da escola privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e a sua inserção no ambiente social, utilizando, para isso, os conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização. (p. 19)

Ainda sobre os padrões escolares, Giovana fala sobre considerar o percurso de Rafael em relação a ele mesmo, isto é, em seu próprio processo.

[...] O Rafael tem um processo, ele em relação a ele mesmo, né, que eu acho que é isso que a gente precisa fazer, sempre colocar em relação à própria criança, né, e não em relação aos outros, tem um progresso grande. [...]. Enfim, ele era uma criança que pouco conseguia ficar dentro da sala de aula, então ele teve muitos avanços. (Giovana)

Seu processo talvez seja, de fato, lido individualmente, no entanto, os critérios de observação parecem continuar partindo do coletivo. Apesar do intuito de que cada criança seja vista individualmente em seu processo, a régua para a comparação é o ideal que se tem em relação à socialização, à maturidade, à infância, entre outros fatores. No entanto, como poderia ser diferente no contexto de uma forma escolar organizada para o ensino simultâneo?

A escola particular também se debruça sobre as amizades das crianças, quando algo foge do ideal, como revela a observação de Amélia sobre Tereza.

[...]É isso, no começo, ainda teve uma questão mais difícil, dela [Tereza] muito próxima da Carolina, sem conseguir fazer outras... [...] Elas vieram as três juntas da mesma classe. Então era ali, uma dependência uma da outra, não podia entrar mais ninguém. Agora, as outras duas se libertaram um pouquinho e a gente tá tentando ajudar a Tereza, que eu acho que a gente tem uma segunda entrevista com a família da Tereza daqui a pouco, mas é uma menina que me preocupa nesse sentido. (Amélia)

Para compor o quadro de Tereza, que já foi citado como imaturidade, há ainda a relação com as amigas, Camila e Carolina, que vieram juntas da mesma escola. Tereza está marcada pela dificuldade de se desvencilhar das duas amigas e procurar outras amizades.

Já Oliviana, também sob a perspectiva de Amélia, tinha, quando estava no grupo 5, uma questão de socialização problemática em um trio de meninas.

[...] um trio que funcionava de um jeito muito ruim, a Oliviana mandando em tudo, muito artilosa, quando a gente ia retomar não assumia nada. Pensa numa criança bem malvada e bem... sagaz, assim, tudo por baixo dos panos. Ela criou muitas confusões [...] Mas a família [de Oliviana] conseguiu estabelecer uma parceria muito bacana conosco e ela tá em vias de processo de alta com a terapeuta que tem trabalhado com ela. Conseguiu avançar bastante, porque eu acho que se ela tivesse continuado desse jeito, sei lá o que ela estaria fazendo esse ano. (Amélia)

Se Tereza, em seu trio, no momento da pesquisa, chamava a atenção pelo silêncio, pela posição de aprisionamento no próprio trio, ou seja, por não conseguir se abrir às novas amizades, Oliviana, no entanto, no ano anterior à pesquisa, chamava atenção pela autoridade que impunha em seu trio, sobretudo por meio das posições que assumia e pelas respostas que dava à coordenação.

Apesar de Amélia usar palavras como “malvada”, “sagaz”, “criou muitas confusões”, ela considera que Oliviana já estaria com sua situação resolvida. Essa resolução seria graças à família e ao atendimento terapêutico que recebe, diferentemente de Tereza, cuja família teria um segundo encontro agendado com Amélia, no dia de nossa entrevista, por conta da preocupação da escola com seu comportamento.

Vale resgatar, ainda, um episódio presenciado durante a observação em sala de aula, seguido de uma conversa com a professora Cristina, que se relaciona ao que é dito sobre Tereza e Oliviana.

Durante o um momento de brincadeira livre na sala, Tereza fica sentada sozinha embaixo da lousa. Olha Oliviana e Patrícia brincarem no canto oposto da sala. Por três vezes, Oliviana levanta, vai até Tereza, pega o bicho de pelúcia que está com ela e joga no lixo, rindo. Nas três vezes, Tereza pega o brinquedo do lixo, rindo, limpa-o e senta no mesmo lugar, acariciando o brinquedo. Depois da terceira vez, sai andando pela sala, com o brinquedo na mão e observa o que as outras crianças estão fazendo. Conto à professora Cristina, que estava dando atenção a outras crianças, o que observei. Cristina comenta “mas quando ela (Tereza) fica nervosa e tem um chique, ela não nos procura”. Cristina acha que Tereza não estava gostando da brincadeira, mas não quis falar “não” para a amiga. Conta também que, na semana passada, na subida do parque, Tereza se trancou chorando no banheiro. Alguém viu e chamou Cristina. Depois de muita conversa, Tereza contou para Cristina que não gostou da

brincadeira que Oliviana estava fazendo com ela durante o parque (Oliviana pintara Tereza de palhaço para brincarem de circo) e que não queria falar para a amiga, pois tinha medo de Oliviana não querer mais ser amiga dela. Cristina, então conversou com Tereza sobre a importância de falar não para o que a incomoda.

Cristina fala novamente para mim que Tereza não pede ajuda quando está chateada e conta que, enquanto conversava com ela no banheiro, Oliviana estava “desesperada na sala querendo descer para o banheiro”, pois Oliviana estava preocupada com a amiga chorando. Cristina conclui: “Ela (Oliviana) manda e Tereza obedece” (Diário de campo, Escola Euclides Cunha, 20 set. 2016)

Pela fala de Cristina, naquele momento, o problema da relação entre Tereza e Oliviana estava em Tereza, não em Oliviana. Assim como para Amélia os problemas de Oliviana já estariam se resolvendo, devido ao acompanhamento psicológico que recebia, para Cristina, a aluna também não representa mais uma dificuldade. No entanto, Tereza se configura como um problema para ambas, e sua família estava em vias de ser atendida mais uma vez para tratar sobre o assunto.

A família de Felipe também é chamada para que a coordenação fale sobre aspectos da socialização do aluno.

Eu desde o fim do ano passado, chamei essa família no fim do ano passado algumas vezes porque tem um funcionamento do Felipe sempre esquisito. É um menino que anda sempre o tempo todo na ponta do pé, é um menino que se interessa por coisas muito refinadas do ponto de vista conceitual [...] Então, jogo simbólico pra ele não existe, ele não consegue entrar num outro personagem e viver uma fantasia que é típico de uma criança de 5, 6 anos de idade; ele é um menino sempre muito lógico, muito ligado no funcionamento dos números, das coisas, dos circuitos... isso faz com que ele, do meu ponto de vista, não consiga boas parcerias, a melhor parceria dele do meu ponto de vista é o o Rafael, que também tem um funcionamento parecido em algumas circunstâncias. Ele é muito exigido, ele sofre muito com algumas situações muito cotidianas, muito corriqueiras, quando as coisas não saem do jeito dele, então vê-lo chorar, vê-lo desesperado, vê-lo sofrendo é, em alguma medida, situação recorrente. Eu acho que ele tem poucos recursos emocionais, muitos recursos conceituais. [...] Quando a gente discute esse funcionamento diferente dele, que o tira das situações mais infantis que, do nosso ponto de vista ele deveria estar experimentando, vivendo, a família diz “ah nós também somos assim, super cabeções, as nossas discussões são sempre porque nós também só vemos esse tipo de programa, nós também...”, e aí eu percebo que essa família brinca pouco mesmo, que essa família é muito... árida... árida, que não há a entrada do simbólico, da fantasia, e eu acho que pra constituição do sujeito – eu não né, enfim, o mundo – o Felipe fica esvaziado de algumas coisas que são muito importantes para a constituição desse sujeito saudável, pra essa constituição psíquica. [...] (Amélia)

Segundo os depoimentos de Amélia, ao contrário de Tereza, que estaria, como levantado no item anterior, “muito mais ligada do que outras crianças nas questões simbólicas”, Felipe estaria muito apegado ao concreto. Sem entrar no mérito dessas expectativas de socialização, presentes nas falas dos participantes, é notável a existência de réguas imaginárias que permitem medir a proximidade ou a distância de cada criança em relação a certos padrões idealizados.

3.1.3 EXPECTATIVA DE DESEMPENHO

Além da expectativa de maturidade e de socialização, há a expectativa de desempenho escolar dos alunos que, por vezes, aparece relacionada ao gosto e ou interesse pelo aprender, como podemos observar a partir da fala da professora Cristina.

Eles gostam de aprender... É uma turma que, quando você propõe coisas bacanas para eles, eles respondem, eles vão. [...]Você lê uma história que eles gostam, eles não piscam o olho. Então, quando eles tão interessados, eles tão meio de corpo e alma. (Cristina)

Renata, da Murilo Mendes, também traz à tona a questão do interesse e o utiliza como argumento inclusive para justificar sua preferência por trabalhar em turmas do Ensino Fundamental I.

Fund.1 assim, eu gosto do Fund. 1 assim, pequeninhos assim. É, eles são legais, eles querem aprender e tal, eu achei interessante; agora do 6º ao 9º ano eles não querem nada com nada; no médio também é legal, mas não posso acumular. (Renata)

Mas é uma sala assim bem participativa, se for do interesse deles, se não for do interesse deles, acabou. (Renata)

É o interesse que garante a participação do 5º ano A, de acordo com a professora. E é esse interesse que falta a Michel, segundo a professora Márcia.

O Michel... é, mas depois ele voltou e assim totalmente desinteressado. Realmente não se interessava, não fazia, não queria, não tinha propósito. Só arrumava encrenca o tempo inteiro, mexia com um mexia com outro. E, assim, produção zero... (Márcia)

De acordo com um levantamento realizado por Gualtieri e Lugli (2012)

Uma das explicações em que a escola se apoia para justificar o fracasso escolar é o desinteresse da criança, evidente na apatia ou no comportamento desrespeitoso que ela apresenta. Não é incomum ouvirmos de professores e diretores que os os alunos são desinteressados e que a escola não faz sentido para eles. (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 52)

Resgatando o que foi constatado por Patto (1996), as autoras apontam a atribuição da falta de interesse aos alunos, por parte da escola, como algo que diz respeito aos próprios alunos, à natureza e às predisposições de cada um, desconsiderando que o desinteresse poderia decorrer do processo escolar (Gualtieri e Lugli, 2012, p. 52).

Tereza e Antônio, da Euclides da Cunha, aparecem relacionados às falas sobre a expectativa de socialização das crianças. As dificuldades que lhes são atribuídas em relação à maneira como lidam com o outro se cruzam com as expectativas traçadas para o desempenho segundo as propostas escolares.

[...] a Tereza chegou sem conseguir escrever o nome dela, trocando as letras de lugar, colocando milhares de perninhas no N, então era uma questão... crianças de quatro

anos já sabem fazer isso na maioria das vezes . Mas isso não era por conta de uma... eu acho, não era por conta de uma dificuldade cognitiva nem nada, eu não sei como foi... a aprendizagem dela antes disso, não sei o quanto era cobrado, não sei quanto era mostrado e não sei o quanto ela se interessava e aqui ela tem começado a se interessar, a gente viu que no que começo ela também não se interessava, a gente pedia pra apontar o nome e ela apontava o primeiro que viesse... mas que agora ela tá muito mais interessada, ela tem progredido muito, então eu não chamaria de uma questão de aprendizagem , apesar se você olhar a classe como um todo ela se diferencia porque ela sabe bem menos sobre questão de alfabetização do que os outros. O Antônio também sabe bem menos do que os outros sobre questão de alfabetização. Tem uma questão que quando...ele tem muita dificuldade de se concentrar em alguma atividade, muita... quando ele se concentra ele de fato consegue fazer muitas coisas [...] (Érica)

Um momento importante, na Euclides da Cunha, para o reconhecimento da dificuldade dos alunos é o momento da roda. A percepção dessa dificuldade e o incômodo diante da mesma é recorrente nas ponderações da professora Cristina.

A roda de alunos ocorria diariamente na sala de aula, fosse para a montagem da rotina inicial, explicação ou realização de uma atividade, socialização das lições de casa e pesquisa, discussões de projetos, propostas e combinados ou para a contação de histórias. No primeiro dia de observação, a roda aconteceu da seguinte forma:

A observação começa às 8h30. É a segunda aula das crianças, que estão vindo da aula de música. Cristina, após as crianças pendurarem mochilas, tirarem agendas e pegarem materiais nos nichos, conduz, com ajuda de Érica, uma roda sobre a lição de casa.

A roda dura em torno de meia hora e, nesse período, Cristina interrompe a atividade em diferentes momentos para chamar a atenção de Matias e Antônio, que saem da roda, andam pela sala, voltam, deitam no chão, tiram os sapatos. Ela também vai interrompendo a própria fala e as das crianças para pedir silêncio ao grupo. Quando finaliza a roda, declara para o grupo:

Cristina: 1º ano, eu sei que vocês cansaram de ficar na roda. A gente vai sair da roda. Na aula de música, vocês ficam sentados na roda uma hora, eu sei que é difícil. A Ana, antes de acabar essa roda, me pediu para mostrar os cristais... O que tem esses cristais, Ana?

Ana: São da minha avó.

Cristina: Da sua vó? Vamos passar esses cristais. Vocês adoram. Depois que a Ana passar o cristal, eu vou separar vocês. Fábio, Frederico, pera só um minutinho, shhhh. Eu vou dividir vocês nas mesas, e uma criança ou duas vão ler pro grupo o texto que é da pasta de texto dessa semana, que é sobre Ana Maria Machado, tá bom? Primeiro vocês podem ver o cristal, depois guarda isso no nicho e eu vou escolher onde vocês vão sentar. (Diário de campo, Escola Euclides da Cunha, 7 jun. 2016)

Cristina reconhece, nesse episódio, que o problema da roda está em alguma parte da organização escolar. Identifica que, possivelmente, isso resida no fato das crianças já terem ficado sentadas em roda durante toda a aula de música. Como estratégia para suavizar a passagem da roda para a atividade seguinte, permite que Ana mostre, aos colegas, os cristais que levou para a escola.

Em um momento da entrevista, quando Cristina fala sobre a relação das famílias com as dificuldades escolares, um episódio relacionado à roda vem à tona. Nesse contexto, Cristina percebe a necessidade de flexibilizar sua ação na roda.

[...] Ele [Felipe] sentou do meu lado outro dia, acho que foi ontem, ele sentou do meu lado na roda. Só que ele sentou do meu lado, porque outro aluno levantou pra pegar a agenda, que ele tinha esquecido, aí ele sentou do meu lado. Só que ele sentou com a agenda, aí eu falei “Felipe, você precisa guardar sua agenda”, só que ele queria ficar do meu lado. Ele ficou mudo. Aí, chegou o amigo e falou “Felipe, eu só levantei daqui porque eu queria pegar minha agenda, esse aqui é o meu lugar, eu vou sentar do lado da Cristina”. E ele não falava. Ele ficou mudo, empacado, com a agenda, assim. Aí, eu falei “Fe, você precisa sair, você precisa guardar a sua agenda, a gente tem um combinado. Ninguém fica com a agenda na roda. Você precisa levantar para guardar sua agenda”. Mas eu não disse “você vai perder o lugar”, disse “você precisa levantar”. Ele não saía. E ele ficou uns cinco minutos sem falar, sem se mexer e, assim, duro, com o corpo duro, sabe? Até que eu falei “Fe, levanta, guarda sua agenda, que eu vou deixar os dois ficarem do meu lado, pode ser assim?”. Aí, ele: “pode!” [...] Falou, levantou, pegou, voltou, sentou aqui e agarrou meu braço, assim, tipo um nó e ficou comigo assim a roda inteira. (Cristina)

Para contornar a situação, Cristina, com grande sensibilidade, dá um jeito dos dois alunos sentarem ao lado dela, pois há um outro combinado da turma, o de estarem na roda sem agenda. E isso precisa ser mantido, ou seja, todos têm que guardar a agenda. Cristina vai, desse modo, pensando e repensando suas práticas, manobrando entre combinados, regras e padrões para encontrar alternativas às dificuldades que aparecem em sala de aula.

Em outro ponto de nossa entrevista, ela fala sobre a roda, destacando-a, entre outras dificuldades que as crianças encontram na escola. Para a educadora, a roda está relacionada ao tempo de atenção das crianças, ao viver em sociedade, bem como à percepção dos combinados pelo grupo.

(...) Então, você olha na minha sala, são 25 alunos. Se a gente for contar nos dedos quantos alunos não se adequam ao trabalho de uma forma geral, que não conseguem sentar na roda, que não conseguem prestar atenção, que não conseguem obedecer os combinados que a gente estabelece, que a gente sempre verbaliza que é pro bem do grupo, que a gente vive assim em sociedade, que não dá pra todo mundo fazer o que quer na hora que quer. Quantas crianças não dão conta de fazer isso? Eu tenho o Rafael, que não consegue ficar sentado na roda um minuto. Aí, tem o Felipe, que a gente sabe. Aí, tem o Antônio, que não para de gritar e tá desse jeito descontrolado. E tem o Matias... e tem o Danilo... Aí, você vai apontando e fala “gente, não era pra ser assim”. São muitos. E você observa que não é só na sua sala, né? (Cristina)

Na sequência dessa fala de Cristina, perguntamos se essa questão com a roda, naquele momento, não teria relação com a volta das férias, pois estávamos nas primeiras semanas de agosto. Em sua resposta ela, mais uma vez, amplia a problematização para algo que pode ser uma questão institucional.

Aí você lembra da sua sala do ano passado e você fala: realmente as crianças não têm limite, as crianças não conseguem... E não é uma coisa muito difícil, às vezes eu falo “gente, a gente tá há dez minutos na roda e eu não consigo mais falar”. (Cristina)

(...)Então, na escola que eu tava, que eu fiquei dois anos no G5, eram turmas menores, turmas com dezoito, dezesseis, só que o espaço físico era menor, que eu acho também que não é bom, porque as crianças esbarravam muito e isso gerava muito conflito. A gente falava para a diretora e ela falava “não tenho o que fazer, a sala é desse tamanho”, e isso era um ponto também que complicava. Mas era isso também, não conseguia sentar numa roda para falar uma coisa engraçada. Não é que você vai falar uma coisa chata, é uma coisa bacana. (Cristina)

A professora percebe a relação da dificuldade de estar na roda com o cansaço das crianças, conforme já fora mencionado, percebe a necessidade de flexibilizar sua ação na roda e considera, também, o quanto uma questão de ordem da organização institucional, como o tamanho do espaço físico da sala de aula em relação à quantidade de alunos, por exemplo, pode influenciar na dinâmica pedagógica como elemento complicador. No entanto, as representações sobre as expectativas de desempenho atribuídas à faixa etária e série dos alunos preponderam sobre as ações e flexibilizações da prática cotidiana.

Érica, professora auxiliar da turma, também evidencia a dificuldade das crianças em ficar na roda. Afirma que a turma é “bem agitada” e elenca outros fatores, externos às crianças, que poderiam contribuir para esse perfil da turma, como a quantidade de crianças na sala e o enfoque que Cristina dá em atividades diferentes na roda. No entanto, na comparação entre essa turma e a da tarde, prevalece a representação de uma turma agitada.

[...] ontem uma auxiliar da tarde faltou e eu fiquei pra substituir ela no primeiro ano da tarde [...] É totalmente diferente [...] essa turma é bem agitada. [...] tem também que as turmas são menores, então aqui nós temos vinte e cinco nas duas e lá eles têm vinte em cada uma, faz diferença. E também tem uma questão da lida do professor, [...] então a Cristina focou muito em outros aspectos, elas [professoras do outro 1º ano] focaram muito na questão da roda, por exemplo. E as crianças conseguem fazer uma roda e parece que é mais calma. E aí parece que o fato de fazer uma roda acalma elas. Aqui não, aqui pra você fazer uma roda que é o momento que você precisa sentar elas ficam histéricas, porque elas já se angustiam com a possibilidade de... de não sei, não sei o que acontece, mas elas se angustiam muito mais com a perspectiva de uma coisa calma. [...]E na hora de fazer mesmo, algumas super entram, fica ótimo. A Cris tá lendo os livros agora do Anthony Browne, é uma coisa que tem chamado muito a atenção das crianças, elas ficam realmente super interessadas, em silêncio. Ainda assim, bem mais barulhento do que a turma da tarde, porque elas querem falar, comentar “nossa, Cris, muito legal, preciso falar com o meu amigo”, é um pouco difícil de esperar. Mas se você fala “nós vamos ler”, dificilmente elas falam “ai, que legal” e sentam e se organizam e esperam pra ouvir [...] Na hora de fazer é legal, na hora de pensar em fazê-las elas se agitam. (Érica)

Nas representações que se instauram sobre o perfil da turma, o comportamento de Antônio e outros colegas aparece, na fala de Érica, como fator importante de influência para o comportamento do grupo como um todo. Esse peso relacionado a influenciar negativamente as

outras crianças, no entanto, não é atribuído a alunos como Frederico Mendes, Francisco e Samuel.

[...] como têm muitos alunos que se colocam dessas maneiras, por exemplo, “vou falar agora o que eu quero, você tá pedindo para esperar, mas vou atropelar a sua fala”, ou “você tá pedindo pra sentar aqui com os meus amigos e tô querendo gritar pra chamar a atenção do meu colega lá longe pra que ele dê risada”, que é o caso do Antônio, por exemplo. É...como existem essas crianças, muitas crianças se sentem autorizadas a... a fazer coisas parecidas, a não prestar atenção “ah, tá bom ele fez uma coisa que causou muito, eu posso causar um pouquinho” [...] mas eu fiquei pensando no meu dia especialmente tranquilo se faltassem todas as crianças que causam no grupo, ainda sim as outras crianças se veem autorizadas a fazer isso de vez em quando, então é uma coisa que vai se alimentando. [...] Mas essas crianças são assim, o Frederico Mendes, o Samuel, e o Francisco, quando elas se interessam elas são super interessadas.... e conseguem participar super numa boa ... e... quando eles fazem isso não chamam o grupo inteiro . (Érica)

Podemos traçar um paralelo entre o que é apontado no comportamento de Antônio e de outros colegas com o elemento da contaminação, observável na sociodinâmica da estigmatização, conforme problematizado por Elias e Scotson (2000, p. 29). Segundo esses autores, em uma situação em que há um grupo que segue os padrões idealizados, a presença de ou o contato com alguém a quem são atribuídas características opostas a esse padrão põe em risco a integridade do grupo todo.

Na Murilo Mendes, também percebemos essa noção de um sujeito que pode influenciar negativamente o grupo. Nesse caso, tal papel é atribuído à aluna Júlia e mais alguns discentes. Isso fica evidente, sobretudo, a partir das ponderações da professora Márcia.

Ela terminou o ano ficando, fazendo as coisas à distância, porque ela não queria mais vir. E, assim, como ela vinha e ela tinha o poder de dominar o ambiente e influenciar outras crianças, então a gente “bom, tudo bem, se é opção dela isso”. Ela foi muito clara, ela veio aqui e falou que ela vindo, frequentando, ela não ia fazer nada, ela ia criar problemas. [...] Aliás, a aluna que mais influenciava era a Júlia. Quando ela deixou de vir, a sala já mudou. É o que eu te falei, infelizmente essa meia dúzia de alunos, eles conseguiram desestruturar o ano inteiro.[...] (Márcia)

Assim, aqueles que carregam a marca do mau comportamento ou do desempenho que se afasta do padrão esperado pela escola podem, muitas vezes, ser vistos pela equipe como capazes de contaminar os demais colegas da turma. Em outras palavras, podem influenciar os alunos que não carregam essa marca e que se aproximam do ideal estabelecido pela escola.

Michel, também da Murilo Mendes, faz parte do grupo de alunos que carrega outro estigma, o do aluno novo. Ele entrou na escola no final do 4º ano. Além disso, está “fora da idade”, pois já estava próximo de completar 12 anos no momento de realização da pesquisa. José afirma que a escola que frequentou anteriormente não fez um bom trabalho e, portanto, o prejudicou, condenando sua aprendizagem. Situação similiar foi vivenciada por Marcela, que

também tem seu percurso condenado pela escola anterior. Aos erros da escola anterior, soma-se o da família analfabeta, segundo a fala do vice-diretor em relação à situação dessa aluna.

[...] o Michel não ia pra escola e a escola não dava falta, ele tinha presença e foi passando de ano, do primeiro pro segundo, do segundo pro terceiro, do terceiro pro quarto, e ele chegou aqui no final do quarto também, segundo semestre do 4º ano, e o menino sabia ler como... uma leitura completamente fragmentada, não era uma leitura fluente, interpretava nada e ainda tem dificuldade [...] (José)

[...] Ah, a Marcela chegou pra gente também no final do ano passado! Segundo semestre do ano passado. [...] . A Marcela chegou aqui e não sabia ler nem escrever, ela não sabia o nome dela, ela não sabia reconhecer as letras do alfabeto.. [...] Aí nós chamamos a mãe para conversar [...] aí a mãe olhou e falou “ah mas a escola nunca me chamou pra falar, eu não sabia”, aí a gente descobriu que a mãe também não sabe ler e escrever [...] a Marcela tá fazendo reforço também com a Marieta [...] só que a gente não tem como garantir que isso vai acontecer porque demorou muito, não é em um ano e meio que você conserta outros 4 anos de vida escolar. (José)

[...] a Marcela chegou ano passado, com esse déficit também, ela não era alfabética – nem sei se ela tava alfabética – ela talvez, na palavra, texto ainda tem muita dificuldade, chamamos a mãe, a mãe falou que em casa ela ajuda, põe ela pra fazer né, mas ela é uma que a gente pôs, pediu um acompanhamento psicológico. (Joana)

A escola, além de encaminhar Marcela para psicóloga, embora não saiba se ela foi ou não levada, ofereceu-lhe uma estratégia diferente, isto é, o reforço com a professora Marieta. Apesar dessa iniciativa, é possível observar, a partir das ponderações da equipe de coordenação, que a aposta/expectativa quanto ao avanço da aluna é bem baixa.

As representações das expectativas em relação à Marcela dialogam com as conclusões de Silveira (2014) sobre a baixa expectativa da escola em relação às atividades de reforço.

Em suma, [os envolvidos no processo] não esperam muito desses alunos, independentemente dos motivos que os levaram a essa sala: defasagem na aprendizagem, indisciplina ou faltas.

Essas baixas expectativas dos profissionais da escola em relação aos alunos são um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente, pois levam a subvalorizar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e abrem espaço para um processo discriminatório para com esses alunos, pois, como já dissemos, ainda que eles estejam em um nível de aprendizagem aquém do adequado para a idade ou para o ano que estão cursando, professores e gestores parecem se conformar por serem alunos da sala de RI [Recuperação Intensiva]. (SILVEIRA, 2014, p. 94)

As dificuldades de aprendizagem associadas a Marcela e Michel, no 5º ano, estão relacionadas à escrita e à leitura, pois esses alunos estão, segundo a escola, muito aquém do esperado para a série. Giovana, ao refletir sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos do 1º ano também enfatiza a questão da escrita e a leitura.

[...] As crianças têm momentos diferentes e tempos diferentes de aprender, né? [...] Eu acho que tem uma linha aí um pouco tênue em relação ao que é um momento diferente, né, de aprendizagem e o que é uma dificuldade. [...] Eu acho que tem tempos diferentes. Tem criança que, sobretudo no 1º ano, que é a turma que você está acompanhando, acho que é o momento em que eles tão mais heterogêneos em relação à aprendizagem, porque eles estão ainda na formalização da aquisição da escrita. E aí,

fica bem nítido que eles têm tempos diferentes de aprendizagem. Tem um que chega já 1º ano escrevendo e lendo, já tá alfabético. E tem criança que vai passar todo o 1º ano e vai sair do 1º ano ainda não na hipótese, né? (Giovana)

Em momentos diferentes da aprendizagem formal da escrita, 1º e 5º ano, as questões de escrita e leitura, reveladas pelo desempenho insuficiente, aparecem enquanto dificuldades escolares. Em relação ao primeiro ano, na escola particular, essa dificuldade aparece relacionada à outra expectativa já mencionada, isto é, a noção de maturidade. Nessa perspectiva, evidencia-se a representação de que se a criança demora para amadurecer, automaticamente, terá dificuldades para se alfabetizar. Há uma preocupação com o futuro, uma vez que o processo de alfabetização está no início e, naquele contexto, está associado à necessidade de amadurecimento das crianças.

Já no 5º ano da escola pública, o olhar está direcionado ao passado. Em outras palavras, algo que não ocorreu bem nas escolas anteriores embasa os problemas de desempenho dos alunos vivenciados no ano letivo de 2016. Isso estaria relacionado diretamente, portanto, aos alunos novos, crianças que não teriam tido a formação que deveriam, nos anos iniciais de sua escolarização.

Cristina, contando sua trajetória, ao falar sobre o tempo em que deu aula na Educação Infantil, menciona a “fofurice” que considera peculiar à faixa etária. Ela destaca que no 1º ano do Ensino Fundamental os desafios e cobranças aumentam.

Eu tava pensando nisso esses dias. É uma “fofurice” (risos)... que o primeiro ano já não tem mais (...) Por outro lado, tem desafios que a educação infantil não tem, né? Uma exigência que a educação infantil não tem, uma cobrança... pros pequenos é um outro tipo de relação. [...] Na educação infantil você tem os objetivos, mas não é nada que você observe que as crianças não alcancem, que elas não deem conta. Eu acho que todas as crianças da educação infantil, de um modo geral, dão conta daqueles objetivos de aprendizagem, de uma forma que o professor não precise ficar muito em cima, porque é tudo tão leve, né? [...] No primeiro ano, você já observa mais porque já é uma outra pegada, né? (...) porque no 1º ano a expectativa é muito objetiva, né? Tem que sair do 1º ano alfabético, tem que dar conta de conhecer os números até não não. Aí você percebe se a criança tem uma dificuldade ou não, se ela demora mais para atingir aquilo, porque ela demora para atingir aquilo, então eu consigo observar melhor. [...] Ai, você vai pro segundo ano, você percebe que é igual. Talvez nas séries mais elevadas, como tem nota, a exigência é maior, talvez isso seja um motivador pro aluno conseguir... “agora eu vou repetir de ano, ele vai me matar, vai me tirar da escola”, ou sei lá o que, e você consegue dá uma controlada. [...] Não é uma autonomia que foi construída e que a criança sabe que aquilo é importante pra vida, por isso então que ela vai ouvir... não tem essa construção. Porque acho que a escola, às vezes, tem tanta coisa para fazer, que não consegue construir isso, e a família, que deveria estar paralelamente com a gente, também não constrói. (Cristina)

Ela tece uma comparação entre os dois segmentos, enxerga uma ruptura, tenta levá-la em consideração em seu trabalho, mas o cotidiano da instituição escolar acaba por naturalizar e neutralizar essas rupturas enquanto realidades sentidas pelas crianças.

A professora fala mais uma vez sobre a roda, em um dado momento da entrevista, trazendo à tona a questão da faixa etária: “(...) eles não são tão pequeninhos, né? Que você precisa fazer mil palhaçadas e mil gracinhas para chamar atenção. Já teriam idade suficiente pra parar e ouvir”.

Cotejada, mais uma vez, às expectativas de maturidade, vemos a expectativa do desempenho escolar segundo a faixa etária, em outras palavras, considera-se a postura que se espera de crianças do 1º ano na roda. Cristina, nessa comparação, aponta, ainda, uma possível falha da escola na construção da autonomia dos alunos também no 2º ano. Há a expectativa de que a criança construa essa autonomia, mas há, ao mesmo tempo, a expectativa da professora em relação ao papel da escola e das famílias nesse processo. A docente parece buscar um motivo para a dificuldade escolar que vá além do próprio aluno.

Renata, da Murilo Mendes, faz um movimento parecido no sentido de tentar encontrar um motivo para a dificuldade escolar que vá além do próprio aluno.

(...) a escola é de tempo integral, é muito tempo essa criança na escola; essa coitada da criança veio da creche, do pré, e tá lá o dia todo, então imagina, essa criança desde os 4 anos tá o dia todo dentro da escola, do ambiente escolar; quando ele chega no 5º ano, é como se ele estivesse cheio, aí pá! Vai explodir. Até aquela criança que tinha um bom comportamento durante os anos, ele chega no 5º assim, ele quer extravasar, isso é natural, eu acho que é natural né. [...] A Mariana, por exemplo, é uma aluna que, no 3º ano ela tinha um comportamento assim dócil, recatado, não sei o quê, só que aí vai mudando né, os hormônios vão aflorando, não sei o quê, entra um outro colega que faz isso, faz aquilo, aí “eu vou ver a Larissa Manoela, vou mudar meu cabelo, vou fazer isso, vou fazer aquilo”. E vai. Bum! Acabou. Pipoca a sala. Aí você pega uma fase assim que... eu falo pra eles que eles não são nada, que eles não são mais crianças, não são adolescentes (risos) não sei o quê são aquelas crianças. Chega no final do ano eu falo “mãe, divirta-se agora, bem-vinda ao mundo da adolescência, tchau, vai embora pro 6º ano”. Porque assim, é uma mudança assim tão brusca. Eu até entendo eles né, é muito hormônio, é muita coisa e o coitadinho vive preso só naquele ambiente, naquele ambiente, “e com quem vou fazer bagunça?”, é aqui mesmo! Não tem outro lugar, é aqui mesmo. (Renata)

Ao mencionar o fato da escola Murilo Mendes receber alunos em tempo integral, a professora atribui o problema à própria organização escolar, que recebe as crianças em tempo integral desde muito pequenas. Renata relaciona a frequência ao ambiente escolar à questão da faixa etária e à representação da adolescência enquanto fase de mudança de comportamento em virtude das alterações hormonais. A professora traz representações que relacionam, portanto, essas dificuldades a outros fatores, como a própria organização escolar e o aspecto biológico que se relaciona diretamente à questão da faixa etária.

Renata também se reporta ao futuro, à cobrança dos anos seguintes para a qual os alunos do 5º ano terão que se preparar, conforme, por exemplo, sua fala citada em um dos itens anteriores. Em tal contexto, a docente afirmava estar preparando os alunos para o 6º ano. Ao

narrar seu histórico na Murilo Mendes, conta que a primeira turma que assumiu era de 3º ano do Ensino Fundamental, mas que, no meio do ano, a direção a trocou para o 5º ano.

Me tiraram do 3º ano, eu tava me divertindo com o 3º ano, que eles eram fofinhos, eles faziam, não tinha problema com o 3º ano! Assim, aquela coisa comum né, eles conversavam e tal... mas não, eles estavam... desenvolvendo bem. Mas aí a direção trocou, não tem mais o quê fazer né. [...]

[...] No 5º ano tem que ter, tem que ter pulso, se não tiver pique e pulso você... Eles, eles... Tinha uma figurinha ali deles que se você deixasse, perigoso era apanhar deles. Eles são grandes. E se você bobeou, eles aprontam mesmo, eles montam mesmo, não querem nem saber. (Renata)

Os alunos do 3º ano são caracterizados como “fofinhos” pela docente, enquanto o 5º ano é representado como uma série cuja professora precisa ter “pulso”.

Enquanto prática institucional, a troca de professoras com o ano letivo já em curso é algo que aconteceu tanto no ano em que a professora Renata assumiu sua primeira sala de aula na escola, quanto no ano da realização desta pesquisa. Nesse último caso, é válido ressaltar que o 5º ano A teve três professoras diferentes, ao longo do ano letivo, no turno da manhã.

A substituição de docentes é um recurso que aparece como tentativa de remediar questões de sala de aula, figura como um novo alinhamento junto à turma que apresenta muitas dificuldades escolares ou atende às necessidades de atribuição de cargos dentro do sistema estadual, conforme presenciado durante a observação. No entanto, é oportuno destacar que tais aspectos não entraram na gama das representações de possíveis geradores de instabilidade em sala de aula. Na soma de fatores que compõem as representações sobre as dificuldades escolares dos alunos, pouco peso parece ser atribuído ao fato de a turma ter sua professora trocada no meio do ano por conta de questões disciplinares em sala de aula. Outro aspecto para o qual não se atribuiu grande importância é o fato de que uma mesma turma teve três professoras regentes diferentes em um período tão curto.

Permanece, no entanto, nas duas instituições, a comparação entre as séries. Isso leva a representações de que quanto mais nova for a criança, menor sua dificuldade de aprendizagem. A comparação entre segmentos, portanto, se soma à expectativa de faixa etária observada nas ponderações das equipes gestoras.

Cristina evidencia, novamente, em uma de suas falas, a dificuldade das crianças permanecerem na roda. Dessa vez, relaciona tal fato à expectativa quanto à idade da criança. Sua observação vem seguida de uma menção a um passado nostálgico.

Não era pra ser assim. Eles já tão fazendo sete anos, né? Se a gente for recordar de quando a gente tinha sete anos, a gente não tem essa lembrança desse jeito, mas eu duvido que seja dessa forma, porque não era assim, os professores daquela época não relatam o que a gente relata hoje. Não conseguir sentar e contar uma história. Ontem,

que a gente foi conversar sobre o festival de jogos, que é um festival que a gente tem que depois eu te conto, foi assim a fórceps o que eu precisava tirar de informação deles. Eles não conseguiam ouvir, parar... não conseguiam. (...) Acho que eles são imaturos, por um lado.[...] (Cristina)

No passado ou no futuro, as representações sobre as dificuldades traçadas pelas escolas centram-se no desempenho das crianças, relacionando esse desempenho a problemas de diferentes ordens: maturidade, recursos emocionais, potência cognitiva, relação com o coletivo, família, escolas anteriores, amizades. No entanto, em todas essas representações, o problema não aparece relacionado ao espaço-tempo da sala de aula do presente.

Considerando-se uma forma escolar de socialização em que uma de suas invariáveis é a organização e a formalização dos saberes de maneira controlada, codificada e sistematizada na simultaneidade de métodos e procedimentos (LAHIRE, VINCENT e THIN, 2001), todos devem aprender igualmente e no mesmo tempo. Quando isso não acontece, nas duas escolas, identifica-se uma situação problema e esse problema passa a ser interpretado como algo que se origina no passado ou se projeta para o futuro. Assim, as experiências do tempo presente ficam sujeitas aos outros tempos, bem como os atores escolares que vivem esse presente e o espaço que o abriga.

Aos que conseguem fluir no ritmo esperado pela escola, fica o elogio de Amélia, na escola privada, e de Renata, na escola pública.

[...] têm umas crianças super legais nessa sala. Enfim, acho que são todos legais, o próprio Diogo que cria lá um trio com o Matias... acho que são... é que na junção de todos a gente tem vários focos pra cuidar, mas eu acho que eles são sempre uns caras incríveis, o Frederico Silva... Patrícia... enfim, são todos uns queridos, tem uns meninos que adoro aqui Danilo, Frederico Mendes, Luana, o próprio Daniel, o próprio Fábio, Karen, a Ana, que é uma criança nova. [...] agora eu não tenho dúvida de que a cada ano, as exigências que elas vêm trazendo pra gente são maiores. (Amélia)

[...] O Olavo é sem vergonha, deixa eu ver, o Marcelo, o Marcelo é um fofo, deixa eu ver se eu me lembro de mais outros... a Juliana não, a Juliana ela é excelente aluna; a Mariana também, a Marina também... deixa eu ver... o... ah esqueci o nome dele, que senta com a Marina... o Raul! O Raul também é excelente aluno.[...] (Renata)

3.2 “COMO SE A ESCOLA TIVESSE TIDO UM RECOMEÇO”

Na composição da biografia escolar dos alunos, além das expectativas contidas nas falas da equipe e nos documentos pedagógicos, encontramos representações do aluno novo na escola como marca presente nas reflexões e comentários dos profissionais sobre o que acontece em sala de aula.

Enquanto, na Euclides Cunha, a Aproximação, citada no primeiro item deste capítulo, é um recurso para se iniciar a narrativa sobre as crianças novas na escola, na tentativa de prever heterogeneidades e suas implicações para o ano seguinte, na Murilo Mendes, os profissionais da gestão também falam sobre os alunos novos ou os alunos que vieram “de fora”, quando comentam questões do decorrer do ano letivo.

Assim, por mais que seja complicado alguns alunos em relação à disciplina, criança que chega desabrigada, criança que chega no último ano, indisciplina tem em todo lugar, mas criança que chega no último ano ela tende a te dar problema de indisciplina porque ela não tem a ver com a sua história, até ela entender onde ela está e até ela fazer parte disso, vai um tempo né. Tanto que esse 5º ano que você fez um trabalho, que você fez as observações, é um 5º ano que recebeu muitos alunos novos, então ali você tem crianças que chegaram em janeiro, em fevereiro, aliás, com alguns que estão desde os 6 anos aqui. Crianças com histórico de vida assim muito difícil... então isso foi difícil pra escola, como se escola tivesse tido um recomeço. (José)

Nesse comentário, identificamos o estigma do aluno desabrigado somado à marca dos alunos que vieram “de fora”. Esses discentes são responsabilizados por problemas de disciplina e por darem, à escola, a sensação de recomeço frente ao trabalho que já vinha sendo feito com os alunos que nela estavam desde o 1º ano. Tece-se, assim, a representação do aluno novo como fator potencializador para as dificuldades escolares.

Quando questionamos Amélia sobre o perfil e o histórico da turma observada, a coordenadora começa sua resposta falando justamente sobre a quantidade de alunos novos que o 1º ano recebe.

Bom, como eu te falei, eu sou a profissional da escola que mais recebe aluno novo. Este ano, esse primeiro ano que você acompanha, tem lá - eu posso até pegar uma pasta pra checar - eu tenho uns sete alunos novos. A gente não faz uma seleção nessa Aproximação dizendo “você pode entrar porque é bem-comportado”, ou “você não pode entrar, porque você não sabe as letras”. A gente chama pela ordem de inscrições das crianças, então, enquanto a gente tem vaga, a gente chama indiscriminadamente. Óbvio que isso, no momento de criar as turmas, em algumas circunstâncias, isso é um dificultador, a gente tem uma ideia de quem tá chegando, mas a gente não sabe tudo que, enfim, tudo que a gente vai encontrar pela frente. Diferente de outras escolas, o próprio colégio que a gente já citou que, quando eu trabalhei lá, tinha dez salas de manhã. É um número enorme de possibilidades. E aqui não, a gente tem no máximo duas salas de cada turma, então, isso às vezes faz com que uma dinâmica melhor não possa ser organizada, porque eu não tenho mais onde diluir e é isso, a gente acabou de falar que o perfil das crianças vem mudando nos últimos tempos, essas crianças menos tolerantes, que vivem uma situação de ausência maior de família, de famílias que em alguma medida conseguem estar menos próximas das crianças, a gente vai vivendo essas situações complexas. (Amélia)

A presença familiar, representada pelo estigma da família ausente, mais uma vez, é uma questão assinalada, assim como o comportamento das crianças. A entrada de alunos novos, nessa perspectiva, é o foco principal, uma vez que a política da escola é aceitar crianças

“indiscriminadamente”, enquanto há vagas. Tal prática é compreendida como um dificultador para a formação das turmas, aspecto que se agrava pelo fato de serem poucas turmas.

Essas crianças, cujos perfis a escola tenta conhecer antes mesmo do início do ano letivo, podem representar heterogeneidades que não estão previstas e essas heterogeneidades não podem ser diluídas porque há poucas turmas para cada série. No entanto, se a escola fosse de grande porte, em relação ao seu tamanho, e tivesse mais turmas, segundo o que lemos de sua proposta pedagógica e ouvimos de seus profissionais, pressupomos que ela manteria sua linha pedagógica e continuaria aceitando crianças enquanto tivesse vagas. Logo, o número de crianças novas aumentaria também e, com elas, a variedade de heterogeneidades. Ou seja, o problema destacado por Amélia, provavelmente, não seria resolvido se a escola fosse maior. Nessa perspectiva, o problema continuaria relacionado à entrada de novos alunos.

Amélia, analisando, de modo geral, as crianças da turma, cita a aluna Ana, que entrou no Euclides em 2016.

Quando eu vejo a Ana, penso que ela já estava aqui desde o Grupo 2 (referência à série da educação infantil), sabe? Acho que tem criança que entra e vem numa coisa tão orgânica que eu nem penso mais que é uma criança nova. (Amélia)

A maneira que Amélia encontra para elogiá-la passa também pela representação que se tem do aluno novo. A coordenadora aponta o quanto Ana se adaptou bem à nova escola, retirando dessa criança a marca de aluna nova, sobretudo, ao dizer que ela está tão bem que nem é mais reconhecida como “uma criança nova”.

O atributo de ser uma aluna nova, no caso de Ana, não se torna um estigma, pois trata-se de uma aluna que se adaptou tranquilamente ao funcionamento da instituição. No entanto, em casos de alunos com dificuldades escolares, o atributo se soma a outras marcas negativas e compõe o estigma do aluno novo.

Na representação sobre o papel dos alunos novos na dinâmica escolar, José intensifica sua impressão sobre a responsabilidade dos alunos que vieram de fora em relação ao comportamento de todo o grupo. Nessa perspectiva, compara as duas turmas de 5º ano de 2016, evidenciando que uma delas ainda conservava muitos dos alunos que estavam na escola desde o 1º ano.

Se você tivesse feito uma observação em outra sala, você iria perceber a diferença, inclusive no 5º B. O 5º B tem um outro aluno novo também, mas ele preserva muito a característica que ele traz desde o 1º ano. O 5º A parece que teve uma metamorfose ambulante ali, ele mudou muito, muito, muito mesmo. (José)

Nos outros anos, nós tínhamos crianças que vêm de outra escola, e eu tenho um problema muito sério com criança que vêm da prefeitura – não estou falando mal da prefeitura, mas eu não sei o que acontece, eu não sei se foi pontual ou o Murilo Mendes que tem essa sorte, né – as crianças que vêm pra cá da prefeitura elas têm muita

dificuldade, muito aquém do conteúdo do ano cursado, mas não é comum, assim, acontecer com outras crianças. A gente tem criança que vem da nossa rede, normal... É o que te falei, a criança, a indisciplina ela vai acontecer quando ela é muito agitada, quando ela ainda não se sente parte desta escola, deste processo, mas depois a gente faz um trabalho, a gente conversa, chama individualmente ou em sala de aula. Quando ele confia em você, a coisa começa a mudar. (José)

O problema se intensifica com os alunos que vêm também de fora da rede estadual, conforme apontado na fala do vice-diretor sobre os discentes provenientes da rede municipal. A turma do 5º ano A de 2016, desde o primeiro ano do ensino fundamental, passou por várias mudanças, mas parece que a entrada de alunos novos é a mudança mais importante.

Então imagina entrar 8 alunos novos numa turma. [...] É uma turma, né? Praticamente uma outra turma nova dentro de uma turma que já existia. E aí foi um choque. Você pega a dona Júlia ali, ela tem uma personalidade muito forte, bem formada já, ela não é aberta ao diálogo, é do jeito dela no tempo dela, porque a vida também foi bem cruel com ela, ela não estava nos melhores lugares nas horas certas, e ela quer viver hoje do jeito que ela viveu, pau é pau, pedra é pedra, queijo é queijo, então você vê que é assim, que ela manda, ela quer mandar, e ela é uma menina que você tem que ir com jeito porque se você bater de frente com ela, a coisa desanda, aí você perde os 50 minutos de aula como já aconteceu”. (José)

Então, muitos vieram, estão aqui na escola desde o 1º ano, só que nós recebemos muitas crianças neste 5º ano que não eram nossas, eram de outras escolas. E justamente essas crianças que chegaram pra gente, ou chegaram no final do 4º ano, no final do ano passado, eles vieram com um problema de aprendizagem muito grande. Aí entra também um pouco da questão do comportamento. Então, vamos supor, o Joaquim chegou este ano com o João; Ricardo chegou no ano passado; o Davi, que está matriculado este ano no 5º ano A, ele também chegou no final do ano passado, uma criança que também não estava alfabética. Quem mais ali que não... a Júlia, também é uma que chegou este ano. Então são crianças assim, o que a gente tinha, a gente já sabia mais ou menos o andamento da sala, mas muitas crianças que entraram – Renato entro este ano... entendeu? Deu uma desestabilizada porque, sei lá, a gente vinha com um grupo que a gente já conhecia. Não era uma classe com muita dificuldade, mas com a chegada dessas crianças com problema de aprendizagem e comportamento, desestabilizou. (Joana)

Júlia, aluna que vem de fora e que mora no abrigo, é colocada, nesse eixo de representações, como um exemplo do problema, assim como Joaquim, João, Davi, Ricardo e Renato, mencionados na fala da coordenadora Joana.

No documento Projeto Pedagógico, os alunos que vieram “de fora” também têm sua participação pontuada de maneira negativa. São identificados, nesse registro, como “os recebidos por transferência”.

[...] Em nível de aprendizagem no início de 2015 pelo AAP pode-se constatar que um número de grande de alunos dos 2ºs anos, assim como os recebidos por transferência entre os 2ºs, 3ºs e 4ºs anos não estão alfabetizados ou devidamente alfabetizados, o que constitui o principal desafio para a escola nos próximos quatro anos. (p. 28)

Segundo o vice-diretor, os objetivos da escola são diferentes para os alunos “de dentro”, os que lá estiveram desde o primeiro ano: “Então, pra essa criança que entra aqui aos 6 e sai

aos 10, nosso objetivo é esse, que ela saia daqui e que ela não vá pra qualquer escola, que ela vá pra uma escola de meio período onde ela seja só um número, não é isso que a gente quer”.

A essa fala agrega-se outra, que parece compor a problemática deste 5º ano que é a do aluno “fora da idade”: “ali tem alunos fora da idade agora, não é comum pra escola aluno de 12 anos no 5º, normalmente, o nosso, ele encerra com 10 mesmo, vai pro 6º ano, então é diferente”. Nessa fala do vice-diretor está explícito que o aluno padrão da Murilo Mendes sai do 5º ano com dez anos.

Ainda em relação ao documento Projeto Pedagógico, cabe mencionar a faixa etária dos alunos como um tema que aparece contemplado e especificado da seguinte maneira: “A faixa etária de nossos alunos vai dos seis aos 11 anos de idade, estendendo a tolerância até os 15 anos para os alunos de inclusão (deficientes físicos e intelectuais)” (p.7). A partir disso, podemos inferir que quem está fora dessa faixa etária e não é comprovadamente um aluno de inclusão, como Michel e Diego, é tido como um problema para a escola.

Se os objetivos da Murilo Mendes para os alunos que vêm “de fora” não ficam claros, os objetivos para aqueles que vêm “de fora” e ainda estão “fora da idade” parecem ficar ainda mais nebulosos.

No Projeto Pedagógico, há uma explicação para a mudança nos resultados da escola no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)¹⁹ de 2015. Entre 2012 e 2014, esses resultados eram crescentes e, de 2014 para 2015, houve uma queda (7,30 para 6,58 em Português e 7,17 para 5,76 em Matemática). Diante desse quadro, a escola, justifica os resultados recorrendo aos alunos novos que recebeu, reforçando, assim, os estigmas que essas crianças carregam:

No Saresp o resultado também já era esperado, não foi o estabelecido pelo governo, mas o que foi possível, além dos alunos laudados, a escola recebeu muitos alunos de inclusão social, oriundos de abrigos, moradores de ruas, crianças que estavam fora escola, com algum déficit de aprendizagem, ou mesmo que não se apropriaram da base alfabética nos 3ºs, 4ºs e 5ºs anos. (p. 20)

Em uma “sociodinâmica da estigmatização” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 23), revela-se o jogo entre “estabelecidos e outsiders” (ELIAS e SCOTSON, 2000), em que os primeiros

¹⁹O Saresp é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)”. Cf. <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 9 ago. 2017.

figuram como aqueles que estão na escola desde o primeiro ano, e os outros como os que chegaram no quarto ou quinto ano. O grupo dos que vieram de fora inclui também os que estão “fora da idade”, pois pressupõe-se que aqueles que já estavam na Murilo Mendes desde pequenos caminharam pelos anos letivos de acordo com a faixa etária adequada. Em um processo em que se toma a parte pelo todo, a gestão atribui ao “conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica” (ELIAS e SCOTSON, 2000: 22), estigmatizando-o como o grupo que condena a turma toda e a tira do caminho do que foi aprendido.

No pressuposto que acompanha a estrutura seriada da forma escolar de que a aprendizagem é progressiva, linear e cumulativa, calculada com base no desempenho médio de crianças da mesma faixa etária (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 46), há pouco espaço para as percepções e interpretações da realidade trazidas por cada criança. Fixa-se, assim, a busca de padrões e categorizações, iniciadas, como vimos, antes mesmo das crianças entrarem na escola, como no caso do mapeamento de alunos novos que a Euclides da Cunha busca fazer por meio da Aproximação. Outra faceta desse mesmo fenômeno se concretiza, ao longo do percurso escolar, como o estigma de “aluno novo”, estigma carregado, por exemplo, por aqueles que entraram na Euclides da Cunha em séries próximas ao fim do ciclo de escolarização oferecido pela escola.

O processo de estigmatização, como visto, não opera necessariamente no sentido da exclusão desses alunos, mas compõe as representações com as quais os gestores e docentes refletem sobre esses alunos. Considerando que “enquanto essas representações, que são compartilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, ou para sermos mais precisos, elas são repensadas, recitadas e reapresentadas” (MOSCOVICI, 2013, p. 37). Nesse sentido, os profissionais que trabalham junto às crianças pensam e repensam suas práticas e seu cotidiano de acordo com as marcas que a forma escolar, caracterizada, principalmente, pela homogeneização e simultaneidade, deixam nesse cotidiano.

4 ATORES EXTERNOS

No processo de homogeneização escolar, de se olhar para os alunos sob as lentes da padronização, surgem as representações dos atores externos à instituição. Esses atores são, principalmente, as famílias dos alunos e profissionais da área da saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, a quem os alunos considerados com dificuldades são encaminhados.

Conforme os educadores de ambas as escolas estudadas se pronunciavam sobre os alunos, fosse na entrevista ou, em alguns casos, na observação de sala de aula, as famílias iam aparecendo e ganhando relevância nas questões escolares. Nos momentos de entrevista, mesmo quando as perguntas não eram diretamente sobre as famílias, elas acabavam vindo à tona. Nos momentos de sala de aula, as famílias também apareciam na conversa das professoras com os alunos, com outras professoras ou mesmo nos comentários direcionados à pesquisadora.

Já as falas sobre os profissionais externos estiveram mais centradas nas próprias perguntas direcionadas ao assunto e nas relações com os prognósticos escolares traçados pelos educadores para esses alunos.

Da mesma forma que os participantes da pesquisa mapearam a biografia das crianças em relação a suas possíveis dificuldades escolares, como vimos no capítulo anterior, eles mapeiam também o contexto e a participação familiar. Ainda nesse sentido, a expectativa em torno dos profissionais que atendem as crianças e as maneiras pelas quais familiares e tais profissionais podem contribuir para o cotidiano escolar são também consideradas.

Julgamos necessário, portanto, um capítulo dedicado às representações desses atores. Assim, em uma primeira etapa, priorizaremos uma análise sobre a participação das famílias. Em seguida, explicitaremos aspectos relacionados ao atendimento às famílias, bem como acerca dos documentos institucionais utilizados para registrar tais atendimentos e compor a narrativa escolar dos alunos. Por fim, apresentaremos um tópico sobre os profissionais que atendem as crianças fora do espaço escolar.

4.1 “PAI, SINTO MUITO, MAS TER FILHOS IMPLICA NISSO”.

No questionamento sobre a comunidade escolar e em outras perguntas ao longo das entrevistas, o público das duas escolas, de maneira geral, aparece bem avaliado. Nesse sentido, é apresentado como famílias conscientes sobre a escolarização dos filhos e sobre o projeto pedagógico das escolas.

Como constatamos no capítulo 2, existe, na Euclides da Cunha, a representação de uma ideia de comunidade de famílias alternativas, aspecto que comunga com o projeto inicial da própria escola. Na Murilo Mendes, por sua vez, há o ideário de uma comunidade que reconhece a qualidade da escola, elemento que foi se constituindo ao longo da gestão da diretora Lúcia, conforme destacaram os educadores entrevistados.

A participação familiar na rotina escolar é um componente perpassado por diferentes falas da equipe educacional das duas escolas e que está presente em seus projetos político-pedagógicos. Tanto na Murilo Mendes quanto na Euclides da Cunha são construídas representações do ideal de participação familiar.

Moscovici considera a implicação das inter-relações e do pensamento coletivo para a construção e o efeito das representações, que acabam por se “constituir em um ambiente real concreto” (Moscovici, 2012, p. 40), por meio da autonomia e da pressão que exercem, com o peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo que carregam. Dessa forma, o que se pensa, o que se declara e o que se espera das famílias de ambas as escolas se concretizam nas relações com as mesmas e com os alunos, revelando também concepções sobre a instituição escolar e o ideal de aluno.

Na Murilo Mendes, a participação familiar aparece relacionada aos eventos organizados pela escola.

E ela [a diretora Lúcia] falava “eu quero esses corredores com um ar mais pedagógico, essa escola não tá com um ambiente pedagógico” e eu amo expor trabalho. Então fazia muita coisa com as crianças, trazia elas para os corredores, montava as exposições, [...] fazia muita coisa! E a Márcia, que é minha amiga, a gente fez formatura, e começou a chamar as outras pessoas para a formatura para ver que é um final de um ciclo, e aí os pais começaram a se envolver com a escola e a escola começou a crescer. (José)

Hoje, assim, os pais cobram, todos os pais praticamente estão no *Face*, tem uma página, eu também cuido da página, é... e a gente tem essa participação, a gente tem a comunidade presente. Não 100%, mas nós temos uma boa parte dos nossos pais que querem participar, que vem quando a gente chama. Então os eventos aqui são muito cheios, as reuniões de pais são muito cheias, é, por quê? Os pais eles sentem agora a escola como parte deles. (José)

Atividades como a Semana de Matemática, Mostra Cultural e formatura das turmas de 5º ano ocorreram, no ano de 2016, durante ou próximo ao período de observação da pesquisa e mobilizaram diferentes momentos da rotina escolar. Esse tipo de evento está no Projeto Pedagógico: “A escola promove eventos dentro da unidade escolar nos finais de semana de interesse da comunidade como: café cultural, festa junina, mostra cultural, desfile cívico, acantonamento” (p. 27). Há também, no mesmo documento, uma lista de ações específicas para a “integração família/escola”. Entre as ações descritas constam o acontecimento de reuniões

bimestrais, a orientação das famílias sobre o acompanhamento da vida escolar dos alunos e a promoção de momentos de integração, como a festa junina e mostra cultural.

Ainda em relação a esse documento, a comunidade escolar aparece apresentada da seguinte maneira:

(...) a maioria da clientela caracteriza-se por filhos de pais que trabalham nesta região, como comerciantes, funcionários públicos, microempresários em casas e prédios com funções de diaristas, faxineiros, jardineiros, zeladores, motoristas, entre outras profissões. A escola torna-se importante na medida em que oferece um recurso educativo voltado para as necessidades dessas famílias. Sua importância pode ser verificada por meio de projetos desenvolvidos voltados à comunidade, tornando-se um espaço educativo, formativo e participativo. (...) (PP da Murilo Mendes, p. 9)

A relação se estabelece, portanto, como uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que a escola se responsabiliza por abrir espaços de participação familiar, as famílias vão sendo valorizadas justamente por ocuparem os espaços que lhes são abertos.

9h30: Abertura da mostra cultural. Famílias, crianças e professores na quadra. A diretora Lúcia, com microfone em mãos, ao saudar as famílias presentes, lamenta a ausência de grande parte dos pais, afirmando que é sábado para todos, tanto para os pais quanto para os funcionários da escola, explica que a apresentação de música que acontecerá em seguida é resultado das aulas gratuitas que as crianças fazem na escola, em parceria com uma organização não governamental, e que essas aulas custariam caro, caso os pais fossem procurá-las fora da escola. Tal apresentação, segundo a diretora, no entanto, está prejudicada pela ausência dos alunos. Lúcia agradece a presença dos que lá estão e diz que sabe quem são seus aliados. Famílias aplaudem e começa a apresentação de música (Diário de campo, Escola Murilo Mendes, 8 out. 2016)²⁰

Esse episódio ilustra a relação que a escola estabelece com eventos, assim como com a ferramenta das redes sociais, citada pelo vice-diretor. Abre-se o espaço para as famílias, a participação é solicitada e a não participação, por sua vez, é notada.

Conhecer a comunidade em que está inserida (e, portanto, sua clientela), suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional, é a única forma possível para a escola atender as suas finalidades – formar cidadãos, conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social. (Projeto Pedagógico da Murilo Mendes, p. 7)

O documento pontua a importância de se conhecer a comunidade para adequar o trabalho da escola às famílias, mas o que notamos, em episódios como a abertura da mostra, é que tal

²⁰ As observações para a pesquisa aconteceram, conforme o pontuado no capítulo 1, nos momentos de sala de aula. A observação nesse sábado, no entanto, foi uma excessão ao cronograma inicialmente traçado. O intuito, ao acompanhar tal atividade, foi o de que pudéssemos assistir à apresentação cujos ensaios havíamos presenciado nos momentos de aula, bem como verificar a participação das crianças no evento.

cena se concretiza como mote para a valorização da participação e uma queixa em relação à ausência de parte dos alunos. Tal aspecto parece, portanto, se configurar como um movimento oposto, uma vez que o se evidencia é que as famílias e os alunos devem se adaptar ao que é proposto pela escola.

Ao longo das observações em sala de aula, foi possível acompanhar parte do trabalho da professora Márcia, do 5º ano. Em diversas situações, ela dava orientações para os alunos sobre a confecção de relógios que seriam expostos na Semana da Matemática. Em outros momentos, atuava articulando os ensaios para a apresentação de teatro dos quintos anos na Mostra Cultural. Uma das conversas que a professora teve com a turma, em um dos ensaios, esteve centrada no tema participação dos alunos e das famílias nos eventos.

Após os alunos voltarem do almoço e feita a chamada, Márcia pede silêncio e começa sua fala.

MÁRCIA: Quero conversar com vocês a respeito de disciplina. Primeiro eu quero só lembrar e alertar vocês que os alunos que estão aqui, que não foram embora ao meio-dia, depois da aula da manhã, é sinal que estão comprometidos e que vão participar, é isso? Porque ontem eu falei que o aluno que não estava interessado e que não queria participar de nada, que ele também não iria ficar atrapalhando. Então, que ele fosse embora na parte da tarde. Então, eu entendo que quem está aqui é porque quer fazer, está interessado e comprometido. Certo?

Alunos respondem “certo”. Renato responde “não”.

MÁRCIA: Não tá certo para você?

RENATO: Não.

MÁRCIA: E por que você não foi embora?

RENATO: Porque eu não posso.

MÁRCIA: Então, já que você não foi embora, você vai ficar quietinho, porque a primeira que você aprontar, eu vou ligar para os seus pais, ou para quem puder, virem te buscar. E, se seus pais não puderem vir te buscar, eu ligo para o Conselho Tutelar e o Conselho Tutelar liga para os seus pais virem te buscar, porque eu não sou obrigada a ficar com um aluno que não quer fazer nada à tarde e fica atrapalhando a aula. [...] O aluno que está aqui para nada, vai fazer nada lá na casa dele. Agora, se ele está aqui porque não tem como ficar em casa, não tem como ir para casa, aí já não é um problema da escola, nem da professora, é um problema dos pais de vocês. Ou então ele saiba educar bem o filho dele, porque aí o filho dele não precisa ir embora e dar esse problema para ele resolver. [...] (Diário de campo, Escola Murilo Mendes, 28 set. 2016)

Essa conversa exemplifica, ainda, a representação que se tem dos familiares enquanto responsáveis externos pelo que acontece na escola. E a eles se soma o Conselho Tutelar, mobilizado para resolver dificuldades que são da relação da docente com os alunos em sala de aula.

As representações produzidas pela comunidade escolar da Murilo Mendes, tecidas nas falas e no cotidiano da equipe por meio, por exemplo, da valorização da participação das famílias nos eventos, bem como a responsabilização dessas famílias quanto à educação das

crianças para o cumprimento dos compromissos escolares, divide as famílias em responsáveis/ não responsáveis, participantes/ não participantes.

Isso lembra o movimento classificatório descrito por Goffman (2015) entre aqueles que se afastam negativamente das expectativas normativas – os estigmatizados – e aqueles que delas se aproximam – os normais (GOFFMAN, 2015, p. 12 -14).

Ainda nessa perspectiva, é possível retomar o jogo entre “estabelecidos e outsiders” (ELIAS e SCOTSON, 2000). Nessa linha, os primeiros, além de serem aqueles que estão na escola desde o primeiro ano – conforme apresentado no capítulo anterior -, são os que têm famílias participantes, envolvidas nas atividades promovidas pela escola. Ou outros, por sua vez, são os que acumulam o estigma do aluno novo, do aluno fora da idade, bem como daqueles que não têm família presente no cotidiano escolar.

Considerando, ainda, essa sociodinâmica, compõe-se o ideário de comunidade de estabelecidos os que conhecem a escola, reconhecem suas qualidades e estabelecem parcerias pela educação das crianças.

Na caracterização da comunidade escolar da Euclides da Cunha há também a representação da participação familiar no processo escolar. O PPP da escola, logo no início do texto, mais especificamente em seu terceiro parágrafo, faz referência explícita a sua comunidade.

É necessário evidenciar, na construção deste documento, o poderoso influxo originário da comunidade educativa, especialmente dos alunos e de suas famílias. Nosso projeto tem sido construído e aperfeiçoado na relação direta com os alunos, com as famílias. Não é um projeto para um aluno ideal ou idealizado, para uma família hipotética. Lidamos com alunos reais, com famílias reais, com uma comunidade que tem voz, presença ativa, personalidade. E é para esta comunidade que este Projeto é dirigido. Esperamos que todos se sintam bem representados pelas ideias, propostas e conceitos aqui expostos. (PPP da Euclides da Cunha, p. 2)

O documento afirma não se direcionar a um ideal de aluno ou de família, no entanto, em algumas declarações da equipe escolar, é possível encontrar sinais de representações de um ideal de comunidade escolar.

[...] E a gente tem de volta aqui muitos filhos de ex-alunos e quando eu atendo esses pais novos, como eu falei que a gente já começou a fazer, a gente tem uma pergunta no questionário que eles preenchem que é “por que você tá aqui? Como que você chegou aqui?”. Eles dizem que eles estão aqui porque estão procurando uma formação humana, um espaço para que os seus filhos sejam equilibrados, justos, éticos. A gente não vê questionário dizendo que eles querem que os filhos cheguem aqui pra ser o primeiro no Enem [...] então ele sempre tem uma relação de que conhece alguém que estudou aqui, que é bom camarada, o vizinho que é uma pessoa incrível, porque ele tem uma amigo da época que estudava aqui, ele não estudava, ele queria estudar aqui, porque ele via o quanto o amigo era articulado pra algumas questões, isso faz com que o clima seja assim sempre, porque os pais que nos procuram são assim, os professores que querem trabalhar aqui têm uma marca que busca uma qualidade nas relações eu digo. (Amélia)

Eu penso que tem aqui algo que é de fato muito humano, que considera, que preza muito as relações com as pessoas, um espaço que valoriza muito os encontros, a possibilidade de ter uma comunidade que se educa, que cresce. (Amélia)

[...]nessa escola os pais têm uma visão de educação diferente. Eu acho que eles têm uma preocupação com a educação, acho que muitos deles colocam nessa escola porque conhecem a escola, porque gostam desse perfil da escola, de ser uma escola mais alternativa, no sentido de que as crianças têm mais espaço para falar, dos pais terem uma entrada mais confortável na escola, não ter uma coisa de os pais tão lá, a gente tá aqui e a gente não se conversa. Os pais têm muita entrada na escola, tanto que você vê que eu atendo pai toda semana. [...] então você percebe que é um público que tem dinheiro, porque não é uma escola barata, acho que a mensalidade é em torno de R\$ 2500,00, mas não é um pessoal que ostenta, que não tem a preocupação financeira como algo muito prioritário na vida, sabe? Que você percebe que em outras escolas isso aparece. Então, o motorista, a babá, carros importados [...] porque é isso, são outros papos, outras preocupações e acho que isso se reflete um pouco nos alunos. Então, os alunos que você percebe que têm acesso a bons livros em casa, boas leituras. Não são pais que largam os filhos o dia inteiro na frente da televisão, com a babá o dia todo. [...] parece que tem uma comunidade Euclideana dos pais, com perfil um pouco meio estabelecido, e tem um ou outro que moram por perto e que acabam colocando na escola por uma comodidade logística, mas que não tem o perfil da escola. (Cristina)

São famílias que têm a escola num lugar muito significativo. Não é uma coisa, uma escola “ah, tanto faz”, não. Acho que a família que escolhe o Euclides, escolhe porque coloca num lugar de muita importância o processo escolar do filho, assim. Então, no geral são famílias que tão perto, que querem saber, que querem participar, né? Que tão presentes de fato, assim. No geral, são famílias bem presentes. (Giovana)

[...] os pais são esses que têm interesse é... nisso que é mais uma formação de cidadão do que com o conteúdo específico, tanto que cada primeiro ano tá estudando uma coisa diferente, né, as propostas mudam [...] Então são esses tipos de pais, e que às vezes eles se pegam nisso, “ah, eu quero que ele seja livre, mas, pô, vocês podiam me falar o que eles tão fazendo”. (Érica)

Pelas falas de Cristina, Giovana, Amélia e Érica vemos um perfil de família que se caracteriza pelo interesse no processo escolar dos filhos. Em suas visões, trata-se de um público que tem um conhecimento prévio da proposta diferenciada da escola, ou por serem ex-alunos ou por conviverem com pessoas que lá estudaram.

Essa representação institucional traz elementos para a construção da imagem de um público diferenciado, que busca uma “formação humana”, uma “formação como cidadão” para os filhos, uma “visão diferente de educação”. Ainda em relação ao discurso institucional, trata-se da apresentação de um público em harmonia com a equipe de professores, uma vez que haveria a preocupação comum com a “qualidade das relações”.

Dentro desse perfil, que contempla a caracterização de um público alternativo, público identificado como aquele que dispense de um orçamento expressivo para investir na educação dos filhos e que, ao mesmo tempo, se implica em participar do processo de escolarização, ressalta-se, uma vez mais, a valorização da escola enquanto espaço aberto para os pais e para

as falas das crianças. Nessa perspectiva, inclui-se também a ideia de que as famílias entendem a “perspectiva de metacognição” adotada pela escola, aspecto que aparece, por exemplo, na entrevista de Giovana.

[...] eu recebia as famílias para apresentar a escola. E aí, tinham famílias que vinham já muito certas, né? Por indicações ou porque têm uma questão de entender o Euclides, como que pensa. [...] Ou coisas que eu ouvia muito: “Ah, como que a gente vê que são alunos reflexivos, são alunos que [...] que conseguem construir mesmo essa aprendizagem, então, nessa perspectiva de metacognição, que também é uma perspectiva de trabalho, então, de que a criança possa ir entendendo o seu próprio processo de aprendizagem”. Agora, também tem famílias que vêm que querem conhecer, né? E aí, me fazem perguntas assim, me faziam perguntas: “qual escola é melhor o Euclides ou o Cecílio²¹? (Giovana)

A “perspectiva de metacognição” é explicada no PPP:

O Colégio [...] assume a concepção metacognitiva de aprendizagem. O objetivo dessa concepção é fazer com que o aluno se torne progressivamente mais e mais consciente quanto ao seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomo e livre na busca e organização do conhecimento. Ele aprende a aprender e leva consigo esse conhecimento para a vida adulta.

Um ensino que visa à metacognição busca incentivar os alunos a analisar seus próprios processos de aprendizagem, propiciando momentos de afastamento em relação às suas ações (como pensam e como realizam), com o fim de que percebam seus procedimentos. São momentos de tomada de consciência a respeito das possibilidades e dificuldades pessoais. (PPP da Euclides da Cunha, p. 7)

Essa perspectiva tem destaque no PPP da escola e, a partir de sua explicação e do que Giovana apresenta sobre o assunto, podemos pensar, mais uma vez, na expectativa que a escola tem sobre o processo escolar do aluno e sobre a responsabilidade que o aluno deve assumir em sua escolarização. Para o ideal de aluno padrão, que corresponde à imagem da criança autônoma e disciplinada, que atende às expectativas escolares, pode fazer sentido refletir sobre a própria aprendizagem. No entanto, para o aluno com dificuldades escolares, essa medida pode representar o risco de se criar, mais uma vez, a frustração de uma expectativa.

Amélia observa, conforme mencionamos no início do capítulo 3, que os alunos, cada vez menos, “caminham de forma independente”. Sendo assim, como conciliar essa percepção com a perspectiva de metacognição adotada pela escola? Quem, nesse quadro, poderia ser o aluno que cumpre o item “Perceber-se sujeito ativo na sua aprendizagem” que faz parte das Metas de Aprendizagem assumidas pela escola?

Na escola estadual, percebemos a dinâmica de categorização entre famílias participantes e não participantes da comunidade. Na particular, uma outra categorização pode se assemelhar

²¹ Referência a uma escola particular tradicional de São Paulo.

ao movimento de se estabelecerem desviantes/normais (GOFFMAN, 2015) ou estabelecidos/outsiders (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Assim, podemos perceber que, dentro da própria comunidade escolar, é traçada uma categorização entre os que estão de acordo com o perfil e os que estão fora. Aqueles que estão de acordo com o esperado pela escola partilham de regras e de um mesmo entendimento sobre a proposta pedagógica. Já o público oposto seria o de famílias que acham possível comparar uma escola como o Euclides a uma escola que se enquadra na categoria de escola tradicional, como é o caso da situação citada por Giovana. Nesse sentido, delineia-se um público-alvo que se opõe ao público e às escolas que buscam que os alunos estejam no 1º lugar do Enem, a famílias que deixam, por muito tempo, os filhos com babás e motoristas ou em frente à televisão e, por fim, àquelas que buscam a Euclides por uma comodidade logística.

O estabelecimento de um perfil de comunidade, à maneira do apontado por Elias e Scotson (2000), garante a coesão grupal, a identificação coletiva e a prática de normas comuns. Partindo desse pressuposto, poderíamos considerar que a equipe educacional é induzida à sensação de pertencimento e unidade, essencial para o funcionamento e preservação do projeto pedagógico da escola. Na lógica descrita pelos autores, a própria escola funcionaria como comunidade de estabelecidos, aceitando e valorizando os que estão de acordo com a coesão comunitária desejada. Os outsiders figurariam também no perfil de público oposto e as consequências dessa sociodinâmica seriam justamente a barreira formada entre a escola e o perfil estigmatizado, protegendo a integridade da proposta pedagógica e da prática dos profissionais da escola.

As famílias dos alunos da Murilo Mendes, segundo os apontamentos da gestão daquele espaço, também se diferenciariam das famílias das demais escolas do Estado.

A diferença do pai de hoje com o pai de 10 anos atrás é que o pai de hoje ele lê bastante, nosso pai de hoje ele questiona bastante, nosso pai de hoje ele cobra bastante, ele quando vai fazer matrícula ele quer conhecer a escola. Isso as pessoas fazem muito no particular, elas não fazem no Estado, elas chegam para matricular o filho no Estado “ah saiu, amanhã ele começa, vai ganhar material?” (José)

O fato de as famílias da Murilo Mendes quererem conhecer a escola e saber mais dela, antes de matricularem seus filhos, torna-se um ponto valorizado pela equipe escolar, uma vez que essa família passa a ser caracterizada como comunidade interessada e preocupada com a escolarização dos filhos. Ao mesmo tempo, fortalece a imagem da própria escola, uma vez que, como observado pelo vice-diretor, em outra fala, a comunidade reconhece a qualidade do trabalho realizado na Murilo Mendes. Em outras palavras, o trabalho realizado naquele espaço seria reconhecido por famílias interessadas e preocupadas com a educação dos filhos.

No projeto pedagógico da Murilo Mendes, na parte dedicada à apresentação dos objetivos da escola, também há um trecho sobre a participação das famílias: “A colaboração e participação dos pais na vida escolar dos filhos são precárias, por esse motivo buscamos estratégias de integração escola e comunidade, e acreditamos que a educação integral é um caminho para sanar tais problemas” (p.25)

No primeiro dia de observação nessa escola, a professora Renata coloca o componente familiar em conversa com a pesquisadora.

11h50: Professora Renata libera os alunos para o almoço e todos saem. Ela fica na porta da sala. Vou até ela para conversarmos. Ela me conta sobre os alunos da turma. Fala sobre Michel, João, Marcela e outros alunos. Conta que foi professora dessa turma no 3º ano e que sabe o que os espera no 6º ano, pois já deu aula nesse segmento, por isso tenta cobrar bastante dos alunos. [...]

RENATA: [...] Às vezes eu acho que eu cobro demais, tinha que cobrar menos, porque a família (...). Tem que falar da família. Tem uma professora, acho que é da UniSaber²², ela tava fazendo pós-doutorado e veio na minha sala e ela tava fazendo a tese dela. Eu não cheguei a ler toda. Não dá, 300 páginas é de matar (risos). Faz um resumo (risos). Ela mandou para mim, muito simpática, e a tese dela era sobre isso, sobre o envolvimento da família, faz diferença. [...](Diário de campo, Escola Murilo Mendes, 6 jun. 2016)

A participação da família no processo escolar dos alunos, no que se vivencia em sala de aula, já é citada pela professora logo ao fim do primeiro dia de observação, enquanto fala sobre os alunos que lhe chamam a atenção na turma, sobre a bagagem que tem de sala de aula e o trabalho que tenta realizar com essas crianças. A importância da participação familiar é ainda reforçada pelo argumento acadêmico relativo à pesquisa.

Está evidente o quanto a instituição faz questão da presença da família, aspecto que também é possível observar a partir da seguinte ponderação de José.

[...]. Então a nossa comunidade hoje é essa, uma comunidade mais presente e mais consciente. [...] E quando não é consciente a gente chama uma, duas, dez, vinte, até o pai cansar; se ele quer ficar aqui, ele tem que mudar e acompanhar; se ele não quer, a gente deixa bem claro “olha, essa escola é assim, se você não está feliz então infelizmente a gente não vai poder te atender”. Tem pai que questiona: “Ah, porque eu tenho que vir aqui toda hora? [...]”; “Ele é seu filho, então você tem que vir. A gente dá declaração, é um direito seu e tal, você tem que vir”, “Ah, mas eu não posso, eu vou perder o emprego”, “Pai, sinto muito, mas ter filhos implica nisso”. (José)

A presença familiar, além de ser ponto central no planejamento da escola, encontra respaldo em outras esferas que são mencionadas pelos educadores, tais como a acadêmica, conforme revela a fala da professora Renata, bem como a esfera legislativa. Em relação a essa última a observação de José é bastante significativa, pois ele destaca que é possível emitir uma

²² Nome fictício para a universidade citada.

declaração, um atestado, para que o pai apresente no trabalho e faça valer o seu direito de comparecer à escola do filho.

A solicitação da presença familiar na escola encontra respaldo nas políticas públicas nacionais desde a década de 1990. Segundo Carvalho (2004, p. 100), essa prática se instituiu tanto pela chamada à participação na escola, quanto para a responsabilização do núcleo familiar pelo sucesso ou fracasso escolar. Entre essas políticas estão o Dia Nacional da Família na Escola, instituído pelo MEC, e a publicação da cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (MEC, 2002). Há um ideal de público familiar implícito no posicionamento da equipe gestora da escola Murilo Mendes. Primeiramente, o do pai ou mãe que deixa o trabalho para comparecer à escola do filho sem questionar a gestão. Concomitante a isso, há a ideia de familiares que trabalham com vínculo empregatício, carteira assinada, em um espaço com uma gestão que compreende suas ausências, respeita esse direito e o vê representado no atestado assinado pela escola. Para o pai ou a mãe que trabalha por dia, que trabalha de modo informal ou que tenha um empreendimento, receber uma declaração da escola do filho justificando a sua ausência no trabalho não faz a menor diferença, uma vez que seu trabalho, nesse contexto, teria sido prejudicado. Em contrapartida, o argumento central da escola é que a família precisa compreender que “ter filhos implica nisso”.

A presença familiar se mantém como uma constante nas representações das comunidades das duas escolas. A família, quando não comparece espontaneamente, deve ser convidada ou convocada a participar, conforme defende José, da Maurilo Mendes, e Giovana, da Euclides da Cunha.

[...] Mas, assim, com as famílias é isso, quando tem a dificuldade a gente convida pra, inicialmente, partilhar e depois, eventualmente, convocar, quando a gente entende que a família precisa se implicar mais. (Giovana)

A ausência da família na escola, conseqüentemente, se constitui como um problema, uma vez que impossibilita a participação dos responsáveis no cotidiano escolar das crianças, bem como o diálogo com a equipe escolar. Em relação às turmas de 3º ano, de 2016, da Murilo Mendes, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas à falta de acompanhamento por parte dos pais.

Exceto os nossos terceiros anos, o 3º A, por exemplo, é muito pontual a dificuldade de aprendizagem ali, só que a escola já tem o diagnóstico porque eles vêm com a gente desde o 1º ano, então ali a gente sabe que existe a questão familiar, na verdade, a ausência da família, como ponto principal para essa dificuldade. Por quê? Os pais ali não acompanham, são as salas que a gente tem menos acompanhamento dos pais e aí isso reflete em sala de aula. (José)

A questão da ausência familiar é algo que se apresenta como um problema permeado por um conjunto de agravantes. Nesse sentido, a coordenadora da Murilo Mendes ressalta, por exemplo, o fato de as crianças morarem longe da escola, o que dificultaria a presença das famílias tanto na escola quanto na própria convivência com os filhos.

[...] os pais trabalham aqui nas redondezas, no entorno, e aí é uma escola que as vezes a gente tem baixa porque os pais saem do emprego e as crianças vão embora; a mãe entra em licença maternidade, a criança sai da escola. E pras crianças é muito sacrificante, eu acho. Porque, vamos supor, tem uma mãe que ela fala que vem de Itaquera, então ela chega muito atrasada, “mãe, tá atrasada”, “ah mas eu pego o trem, eu pego não sei o quê...”, “então mãe, mas você tem que começar a pesar pra criança também, porque ele sai de casa num horário que ele tinha que estar dormindo, ele vem num trajeto longo, então imagina a volta, ele chega lá só pra dormir! ”. Então é isso que a gente fala que tá faltando, cadê o contato de família, de sentar, de conversar... eu sei que o tempo é curto, mas, às vezes, na hora que você tá fazendo uma refeição, enfim. (Joana)

Nas representações sobre a presença e participação familiar, a equipe da escola particular compartilha diferentes exemplos.

[...] A gente vai entendendo que tem uma dinâmica familiar, que tem um jeito de funcionamento do André, mas tem um funcionamento da família. [...] No segundo atendimento que eu fiz com eles, eles já trouxeram, eles mesmos, “nossa, acho que uma profissional poderia ajudar a gente”, então o encaminhamento foi deles mesmos, né? Um movimento. (Giovana)

Tereza é uma criança que chama a atenção por conta da desconexão total, é uma menina que, do nosso ponto de vista, tem sido muito poupada pela família, melhorou de quando a gente chamou os pais, de junho pra cá, e a gente tem uma retomada com eles agora também em breve. [...] (Amélia)

[...] é uma mãe [a mãe de Matias] que realmente no começo queria escrever na agenda e mandar tratados na agenda e a gente dá um pouco de corte: “Olha, aqui é o espaço dele, um espaço que ele tem que viver as experiências dele, vamos separar as coisas”. Acho que ela quer resolver em casa o que ele faz aqui, mas de um jeito que... Comportamental. Lembra da história do jogo de futebol? [Matias ficou sem futebol em casa apesar da professora ter conversado com a mãe] [...] de eu ter dito explicitamente que não era uma conduta que eu concordaria, nem que eu faria, e eu não faria na escola. Eu não faço isso com os meus filhos, a gente não trabalha assim com os alunos, acho que não vai dar certo, e ela vai e faz. (Cristina)

A presença familiar é bastante requisitada, principalmente para a orientação das famílias em relação às crianças e à proposta pedagógica da escola, o que resulta em certa interferência da escola na dinâmica familiar. No entanto, o contrário, isto é, a interferência da família no âmbito escolar parece ter limites, pelo menos quando analisamos os depoimentos dos educadores da Euclides da Cunha. Martins (2012) apresenta uma reflexão significativa em relação a esse tema, descrevendo um processo semelhante ao que tivemos a oportunidade de observar.

Embora a escola tenha a intenção de estreitar os laços com as famílias, muitas vezes demonstra dificuldade em compreender o que de fato espera dessas pessoas e quais os limites e as possibilidades dessa complexa participação. Ao mesmo tempo que se diz aberta aos pais, impõe barreiras e situações em que impera a autoridade, demonstrando quase um desconforto com a presença de familiares das crianças nos espaços escolares. (MARTINS, 2012, p. 102)

Isso fica claro, por exemplo, quando a coordenação da Euclides da Cunha problematiza o modo como as famílias trazem para o coletivo o que é de âmbito íntimo, ou seja, o desejo de que as crianças sejam tratadas na coletividade da escola como são tratadas no âmbito privado, familiar.

[...] eu vejo que ao longo desses tempos as famílias têm tido uma entrada na escola diferente; as famílias têm tentado cada vez mais trazer o privado pro público. Em alguma medida, se tem a fantasia de que as crianças têm que ser tratadas na escola como são em casa, que precisam da mesma atenção, que só a felicidade tem lugar na vida, o que eu acho que tem a ver com o momento histórico que a gente vive, com a questão social, com alguns equívocos como pai e mãe que a gente vai cometendo. Nessa escola, especificamente, no Euclides, eu de fato vejo que as famílias conseguem entrar pouco, as diretoras, a gestão da escola, quando tem uma família e, de vez em quando tem, uma família chama uma reunião conosco e diz “se fulano de tal não sair da sala do meu filho, o meu filho vai sair da escola”, e com toda tranquilidade a gente diz “que pena perder o seu filho, isso é muito triste”. Mas, eu estive em outras escolas que não agiam dessa forma, que em alguma medida ficam muito acuadas com uma ameaça de pai, com pai batendo na mesa. [...] famílias tentando trazer pra esse âmbito público, pra essa oportunidade, que é ímpar das crianças viverem a coletividade, uma dimensão privada, querendo um tratamento que não é do coletivo, que é do individual, então, eu acho que isso traz mesmo crianças, em alguma medida, mais tiranas[...] (Amélia)

Já a escola, por sua vez, conta com informações que seriam do âmbito privado das crianças para pensar sobre questões escolares. Para a explicação das dificuldades escolares de Tereza, Antônio e Felipe, são descritos detalhes do funcionamento familiar, como a profissão dos pais e aspectos bem específicos da dinâmica das famílias.

E ela [Tereza] tem uma família muito ligada às artes, um pai que é diretor de teatro, uma mãe que também é artista, então eu acho que falta a Tereza uma coisa mais pragmática, mais do fazer, mais da responsabilidade. (Amélia)

De lá pra cá essa família viveu inúmeras situações desafiadoras, o pai teve um câncer o ano passado, a família se separou, a mãe foi morar com os meninos na casa dos avós, portanto, tudo isso fez com que as coisas ficassem mais complexas pro Antônio. Então hoje em dia o Antônio é um menino que tem demandado demais, não tem conseguido ouvir, não tem conseguido uma boa interlocução com a professora, elas dizem que as dificuldades maiores estão sempre no âmbito do coletivo, então tudo aquilo que é roda, aquilo que é pra todo mundo pra ele é muito difícil. Isso tem reverberado na aprendizagem – a gente acha que ele é um menino bem potente, mas ele não tem conseguido se alfabetizar, ele não tem conseguido colocar a energia dele onde ele precisa. Ele [...] começou em junho uma avaliação psicoterapêutica. E esse terapeuta esteve conosco conversando agora há um mês, mais ou menos... Agora, por conta de um cenário familiar muito complexo, uma mãe que perdeu a própria mãe muito cedo, então uma mãe que eu entendo que falta pra ela uma referência do que é ser mãe, e

ela em outras circunstâncias de fato não consegue assumir de fato esse papel. Então tem toda uma conjuntura complexa. (Amélia)

[...] E o pai valoriza muito essa inteligência dele, sabe? “Porque o Felipe é muito inteligente, é muito sabido, porque o Felipe é muito isso, é muito aquilo”. Então, a gente também tem receio que isso acabe inibindo que ele se potencialize em outras coisas: “já que eu sou tão bom nisso, eu quero ser bom nisso mesmo e vou ficar cada vez melhor”. Porque é uma coisa que o pai verbaliza, fala pra gente e fala pra ele, que ele é muito inteligente, muito sabido, muito esperto. [...] E a mãe é psiquiatra, você sabe, né? [...] O pai é alguma coisa de eletrônica. Trabalha com tecnologia, eu acho, não tenho certeza. (Cristina)

O que acontece no âmbito privado dos alunos tem importância para a escola enquanto projeto de formação do coletivo, conforme exposto no PPP da Euclides da Cunha.

Acreditamos no desenvolvimento de um novo humanismo, renovado a partir dos laços afetivos cultivados no âmbito privado. Nunca o investimento de amor aos filhos e a preocupação com o seu bem-estar e seu futuro foram tão intensos quanto hoje.

É o cultivo do amor, desenvolvido na esfera privada, que pode ampliar a simpatia pelos humanos. Este fenômeno, posto numa escala mais ampla, pode aproximar o mundo ocidental de outras civilizações, fazendo emergir, quem sabe, uma nova visão de humanidade que seja capaz de situar o coletivo em sua finalidade essencial, que é a de favorecer a vida de cada um e de todos.

Característico do mundo moderno, o fenômeno do fortalecimento do universo privado tem sido interpretado muitas vezes por um viés negativo, colocado em oposição ao que é público, como base moral que sustentaria apenas práticas individualistas e egoístas.

Entendemos, no entanto, que esse movimento pode ser propulsor de grandes mudanças. Mais do que a valorização superficial do individualismo, o que se vê, na verdade, é o fortalecimento do cuidado dos adultos com os seus filhos, é o investimento afetivo e material nas novas gerações. Tudo isso traduzido em projetos de vida em que os filhos têm importância central. (p. 4 -5)

Partindo de tal perspectiva, as educadoras parecem buscar, nos elementos vinculados ao funcionamento das famílias, detalhes da vida privada do aluno, tais como separação e possíveis relacionamentos amorosos dos pais, bem como a presença de doenças no núcleo familiar. Pelo que pudemos observar, tais informações tendem a figurar como dados importantes para a compreensão da vida escolar do aluno e para a construção da prática pedagógica junto aos discentes.

Na Murilo Mendes, também constatamos a presença de informações de cunho privado e familiar em uso no processo de construção do histórico dos alunos.

O Diego, ele tem uma história difícil, a mãe dele engravidou no abrigo, ela foi de abrigo. Ele não tem o pai, ele não sabe quem é o pai, e durante a gestação, a mãe dele usou muitos entorpecentes, ela contou isso aqui pra gente chorando, pedindo ajuda pelo amor de Deus, e aí você vê no Diego essa abstinência hoje, toda essa agitação nada mais é do que abstinência, e aí você precisa ter um outro olhar pra esse aluno, não posso falar com ele a ferro e fogo como se fosse melhorar, não vai melhorar assim do dia pra noite. Então tem encaminhamento, tem conversa, tem dia que nem a conversa dá, então preciso tirar ele pra tomar uma água, né? (José)

[...] O Michel, porque assim, ele ia pra escola pra passear, a mãe não estava nem aí, então várias vezes ele cabulava aula, vivia mais na rua do que na escola, por isso que a mãe acabou perdendo a guarda dele e passou pro pai, passou pelo abrigo e agora passou pro pai. O pai, pelo que eu conversei com ele, eu acho que o pai não deve ser alfabetizado, ele tenta, ele não quis falar, nem a Joana quis perguntar, mas eu acho que o pai não é alfabetizado, “então pai, você tá vendo aqui”, “ah sim, sim, tá”, mas nem leu o que o filho tinha escrito lá, que era um palavrão, muito palavrão. [...] (Renata)

Nessa fala do vice-diretor sobre Diego, é possível perceber categorias que se cruzam. A história de Diego começa fora dos padrões de homogeneização desde sua concepção, uma vez que o estigma do abrigo aparece marcando a vida de sua mãe. A ausência paterna e o histórico materno com as drogas compõem o estigma familiar que Diego carrega. Ao histórico familiar de Diego, soma-se o componente da patologização, uma vez que seu comportamento, considerado como problemático pela escola, é atribuído a um fator biológico, ou seja, à abstinência das drogas que sua mãe teria consumido no período gestacional. Em relação à vida de Michel, o fato de sua guarda ter passado pela sua mãe, depois por um abrigo, para acabar no pai, justificaria, nessa perspectiva, seu desempenho escolar.

O interesse da escola pelo que acontece no âmbito familiar dos alunos, bem como a solicitação da presença familiar na escola é algo bastante investigado pela literatura. Martins (2012), por exemplo, faz um levantamento dos estudos brasileiros acerca das relações entre família e escola. Em sua investigação, enumera outros pesquisadores dedicados ao tema e constata o quanto “a relação entre família e escola não tem sido fácil”, sem descartar que “a interação entre essas duas instituições tem-se mostrado como importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças” (MARTINS, 2012, p. 90).

Não questionamos a importância dessa interação e reconhecemos o valor desse fator no processo de escolarização das crianças, principalmente, se houver a possibilidade da construção de um novo modelo escolar. Modelo em que família e escola possam ser ouvidas mutuamente, dentro de suas instâncias de saber, em uma troca cujo foco seja sempre o aluno, a criança.

Concordamos com Carvalho (2004b) no que diz respeito à expectativa da parceria entre escola e família.

Parece razoável esperar que os pais/mães sejam parceiros, aliados das professoras, pois desejam o melhor para seus filhos/as – neste caso, o sucesso escolar. Porém, isso supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem. Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola-família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais ou mães ou responsáveis. Em todo caso, o poder dos pais/mães encontra sempre seu

limite no poder da professora sobre seu filho/filha na sala de aula (afinal, pais/ mães sabem que professores/as são seres humanos, tanto quanto eles/elas, sujeitos a antipatizar, marcar, dar gelo...). (CARVALHO, 2004b, p. 53)

Além de considerar as desigualdades de condições e de poder citadas pela autora, almejamos problematizar a compreensão da família compreendida como elemento que justifica o problema escolar atribuído aos alunos. Essa família que, por vezes, funciona como mote para uma antecipação de diagnóstico ou prognóstico acerca das crianças.

As famílias dos alunos citados acima são representadas como fator de origem ou complicador dos respectivos problemas escolares vivenciados por essas crianças. Antônio e Felipe, por exemplo, foram encaminhados para terapia e Diego transita entre professora particular e aula de reforço na escola. Ainda em relação a este último, o diretor sinaliza a possibilidade do aluno ser medicado: “[...]o Diego eu acredito que ele também entra num processo de tomar uma medicação, a mãe tava comentando com a gente” (José).

A escola, na tentativa de trabalhar com as crianças que reconhece como alunos com dificuldades escolares, percebe problemas que podem ser atribuídos às famílias e as solicita para o auxílio na resolução dessas questões. Por vezes, tais desafios podem ser resolvidos pelas próprias famílias, alinhando suas condutas às da escola ou lidando com o que há de conflituoso em sua dinâmica com os filhos. Outras vezes, no entanto, é preciso que as famílias aceitem a sugestão da escola de busca por um profissional externo para auxiliar na resolução do problema.

O reflexo do contexto familiar na escola, a influência da dinâmica familiar na aprendizagem das crianças e a suposta reverberação do comportamento dos pais nas atitudes dos filhos são pontos levantados nas duas escolas.

[...] também acho que não é fácil olhar para o funcionamento dos filhos porque sempre reverbera nesse funcionamento algo que é dos pais, eu acho que é um baita desafio.
[...] (Amélia)

[...] eu observo que a gente encontra crianças que cada vez apresentam mais esse perfil, por conta (...) dos pais que não querem realmente observar ou fazer essa relação, “meu filho não aprende ou porque a escola não dá conta, ou porque o professor não dá conta, ou porque meu filho tem uma dificuldade de aprendizagem. Não é nossa dinâmica familiar, a forma que a gente conduz em casa, que influencia”.
(Amélia)

[...] eu acho que a gente esbarra sempre na questão da educação, aquela coisa de educação às vezes de casa, de estrutura familiar... então, além da gente ter que passar – a parte dos professores – de conhecimento, você tem que ter todo esse conhecimento prévio da criança né, porque aí reflete muito na escola, ainda mais aqui que é uma escola de período integral, as crianças passam um tempo muito grande, então tem que entender todo esse contexto do aluno. Então eu acho hoje cada vez mais difícil, porque essa função tá ficando pra escola. (Joana)

No capítulo anterior, compartilhamos a ideia, levantada pela coordenação da escola particular, acerca da dependência das crianças em relação aos adultos em sala de aula. Essa hipótese aparece reforçada também em relação às atitudes das famílias junto às crianças

[...] tem essa sensação de que hoje em dia as famílias vivem um momento onde circula tanta informação, mas que nem sempre essas informações ajudam as famílias a ajudar seus filhos [...]. Acho que essas crianças também são expostas hoje em dia a tantas situações tão mais complexas que fazem com que a gente olhe pra um grupo e, em geral, metade do grupo precisa de uma atenção mais especial do que a gente gostaria. (Amélia)

Partindo do pressuposto de que há a necessidade, por parte dos alunos, “de uma atenção mais especial” do que a escola gostaria, a família vira novamente alvo. Em outras palavras, é interpretada como aquela que não consegue lidar com tanta informação e não consegue atuar junto aos filhos.

No conjunto de falas, tanto de uma escola, quanto de outra, vemos a representação das famílias enquanto origem de problemas para as salas de aula e, em oposição, o lugar da escola como instituição capaz de educar. Diante dessa constatação, compactuamos com a posição de Cunha, que ressalta que: “Nenhum pai ou mãe, rico ou pobre, ficava imune à superioridade das agências especializadas em educar”. (CUNHA, 2000, p. 458).

Mas a escola está mesmo nesse lugar? Amélia, por exemplo, sinaliza que as crianças precisam “de uma atenção mais especial”. Nessa perspectiva, é válido relembrar, também, a afirmação, em tom, de certa forma, de ameaça, da professora Márcia, direcionada aos alunos do 5º ano A, quando ela anuncia que pretende chamar o Conselho Tutelar, pais, responsáveis ou, como ela mesma diz, “quem puder” para tirar o aluno da sala de aula. Considerando tais aspectos, questionamo-nos sobre como fica a especialização em educar diante dessas crianças.

Em outras palavras, identificamos uma tensão entre aquilo que a escola sabe fazer e reclama exclusividade frente àquilo que ela não sabe ou julga que extrapola sua alçada, aspecto que ela entrega a “quem puder”: pais, familiares, Conselho Tutelar e profissionais da saúde. O trabalho de Bressoux (2003), ao inventariar pesquisas que tratam das relações entre a escola e os pais, verifica que tais investigações “produziram resultados bastante contraditórios”.

Ainda que a priori pareça desejável que os pais sejam envolvidos no sucesso escolar de seus filhos, não se sabe realmente qual forma deverá tomar as relações dos pais com a escola para melhorar o sucesso dos alunos. (BRESSOUX, 2003, p. 53)

No processo de construção das representações sociais, Moscovici (2012) alega a impossibilidade de dizermos que conhecemos um indivíduo ou que tentamos compreendê-lo. Segundo esse autor, nós tentamos, todavia, somente reconhecê-lo e aproximá-lo de categorias

que já conhecemos, o que nos dá a prioridade “do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito” (MOSCOVICI, 2012, p. 64).

A escola incorpora esse mesmo processo ao tentar reconhecer seus alunos e aproximá-los de categorias já conhecidas, reclamando, assim, a prioridade que tem no veredito sobre o julgamento desses alunos. Para isso, levanta dados das famílias, apropria-se dessas informações e as analisa, devolvendo-as às famílias em forma de problemática a ser resolvida. Os atendimentos às famílias tornam-se, assim, realidades consideráveis no cotidiano escolar.

No próximo tópico, exploraremos como as escolas se organizam para esses atendimentos e que representações são levantadas a partir deles.

4.2 OS ATENDIMENTOS ÀS FAMÍLIAS

Uma vez pontuadas as representações da participação familiar no cotidiano escolar, surgem as representações sobre as próprias famílias. Representações que são construídas pelas escolas por meio dos atendimentos e reuniões com os pais ou responsáveis pelas crianças. Nessas ocasiões, os profissionais da escola relatam, aos familiares, o que observam do aluno.

Esses atendimentos e reuniões contam com um aparato de documentos intitucionais que servem para apresentar o repertório acumulado sobre os alunos, bem como para registrar o que acontece nesses encontros. Além disso, servem, muitas vezes, para oficializar a própria dinâmica dessas reuniões.

Na escola estadual, alguns documentos são citados durante as entrevistas ou nas conversas informais que permearam parte da pesquisa de campo. São eles: o Projeto Pedagógico, o caderno da coordenação, documento em que se registram todos os encaminhamentos de alunos a profissionais externos, o caderno de sala de aula, onde são registrados os episódios de indisciplina dos alunos e o histórico/prontuário dos alunos, que fica sob os cuidados da direção e cujo acesso é restrito, inclusive, aos professores, como afirma a professora Renata.

Então assim, tem algumas coisas que vêm, que falam que o que vai pro prontuário da criança o professor não pode ter acesso. Por exemplo, o pessoal do abrigo, mas aí depois a Joana trouxe pra gente, eles fizeram relatório individual de cada aluno, dos abrigados né, aí veio o porquê, não veio assim o exato motivo, mas fala que a mãe perdeu a guarda, quanto tempo que ele tá no abrigo, se passou por alguma escola.
(Renata)

Como a escola conta com uma alta rotatividade de pesquisadores e estudantes de Pedagogia e licenciaturas cumprindo seus estágios, o acesso a esses documentos é controlado.

Por vezes, não são disponibilizados a quem não faz parte da equipe escolar, como é o caso do caderno de registros e o prontuário dos alunos.

Na escola particular, a coordenação detalha, durante as entrevistas, a composição e o uso de seus documentos. Além dos já citados PPP e Metas de Aprendizagem, há um registro das professoras sobre cada aluno, compartilhado com a coordenação, conforme explicado por Giovana.

No geral, os relatos das professoras vêm por dois caminhos. A gente tem um documento de todos os alunos. Então, cada sala, cada grupo tem uma pasta compartilhada na coordenação com a professora e com a auxiliar e tem um documento pra cada criança. [...] tanto as professoras - a auxiliar e a professora - colocam ali algum relato de alguma situação específica ou de alguma sensação de um momento, de preocupação com aquela criança, como a gente também, eu e Amélia. [...] e não fica só no documento. A gente conversa, a gente troca sobre as crianças quando a gente tem os atendimentos semanais, né? [...] (Giovana)

Esse documento embasa o diálogo entre coordenação e docentes, compõe o histórico de cada criança e constrói um discurso comum da escola sobre o aluno. Apesar de ser um documento para todas as crianças, ele é preenchido apenas quando ocorre algum episódio que chame a atenção das professoras e da coordenação. É um histórico escolar, portanto, construído sob a perspectiva da escola e, de certa forma, um registro da biografia escolar da criança.

As coordenadoras, em suas falas, enfatizam o cuidado que se deve ter na passagem do documento de uma professora para outra em um contexto como a mudança de ano letivo.

[...] a gente institucionalizou esse documento como algo compartilhado com as professoras esse ano. [...]. A nossa ideia é continuar no ano que vem com essa sequência, mas, na verdade, a gente, acho, que não pensou ainda muito sobre isso. Mas também me preocupa um pouco quando a gente pensa nessas passagens de criança, em como que a criança já chega com marcas que não possibilitam a professora do ano seguinte só receber e ver que criança é essa, né? [...] Acho que eu não escolheria de imediato, antes das professoras conhecerem a criança, já ter acesso a esses documentos, porque acho que já as trocas informais, de café e de sala dos professores, enfim, já vão deixando marcas nessas crianças[...] (Giovana)

Aqui cada criança tem uma ficha [...] A professora vai pondo coisas que ela acha que são relevantes que, em alguma medida, quando a gente vai atender uma família, a gente usa. Agora, isso aqui não vai pra professora seguinte, mas a gente faz um [...] apanhado cuidadoso pra que a professora nova tenha a oportunidade de construir uma outra relação, que a gente não dê as coisas com rótulos. Mas a gente vai dizendo do que a gente tem feito, de quais têm sido os principais desafios. Mas eu acho que sempre tem uma coisa muito cuidadosa, sabe? Mesmo no trato com as famílias, então, a gente sempre trata de enaltecer as coisas que estão dando certo, pontuar as conquistas pra depois poder dizer “nosso investimento tem sido, [...] nossa principal preocupação tem sido essa”, mas sempre de um jeito que a família consiga olhar. (Amélia)

Percebe-se um cuidado em relação à criação e emprego de rótulos, a preocupação em enaltecer as conquistas dos alunos e todo um cuidado com a imagem do aluno que será passada tanto para a família e quanto para a professora do ano seguinte. No entanto, há critérios

implícitos do que é posto nesse documento, pois apenas aquilo que preocupa as professoras e as coordenadas é registrado, tanto que há crianças com o documento em branco, enquanto Antônio, por exemplo, tem um documento de várias páginas.

Outro documento, esse de uso exclusivo da coordenação, é o de registro do atendimento às famílias, que se soma ao registro de atendimento aos profissionais de fora da escola. Esse documento é compartilhado entre coordenações, conforme explicado por Giovana, e segue resumido com alguns dados para as professoras, segundo nos informa Amélia.

[...] Se a pessoa que trabalha aqui vai nessa pasta e vai achar esse atendimento. Então em 2016, dia 17/03 atendi pai e mãe, no dia 07/04 atendi a psicóloga, no dia 05/05 atendi o pai, no dia 12/05 atendi a mãe, no dia 11/08 atendi a psicoterapeuta, e hoje... então tá tudo narrado. E é isso, entra pai e mãe, quando há necessidade entram essas outras pessoas que vão nos ajudando a compor um mecanismo de ajuda pra essa criança [...] Porque eu acho que esses atendimentos, é isso, são da escola, não são meus. Amanhã eu não tô mais aqui e as pessoas que trabalham com essas crianças ficam sem saber tudo o que já foi feito. Então, eu vou construindo esse histórico aqui. (Amélia)

É o mesmo registro. Então, tem o registro lá, tem o nome das crianças e o nome dos pais, e aí a data do atendimento e com quem foi. Então, fica uma sequência de atendimentos. Com os pais, depois com a psicanalista, depois com os pais de novo, enfim. Fica um registro, um histórico de tudo que, de todos os atendimentos. E isso a gente passa, isso sim, é um momento que a gente tem institucional que, então, todas as coordenações têm e a gente passa de coordenação pra coordenação. [...]pra não começar do zero, né? Pra começar de um lugar que já foi construído aí com a família”. (Giovana)

O histórico do aluno, como mencionado no capítulo 3, vai se compondo de diferentes formas: intercâmbio de informações que ocorre entre professoras ou entre os pais e a escola, no caso dos alunos que chegam. Por meio dos documentos que compõem esse processo, é possível também fazer a troca de informações entre coordenações, o que permite a construção de um histórico, de uma biografia escolar do aluno em diferentes planos. Assim, consideram-se desde os planos vinculados ao campo da sala de aula, à troca de informações entre professora auxiliar e professora da turma, entre professoras de séries diferentes, entre professoras e coordenação, entre coordenação, professoras e familiares e entre coordenações.

Há, ainda, mais três tipos de documentos de uso da coordenação, os quais foram citados brevemente nas entrevistas com Amélia e Giovana. Tratam-se do registro dos encaminhamentos dos alunos, que consiste em uma tabela para cada turma, com o nome de todos os alunos, bem como do registro de quem são os alunos que recebem um acompanhamento fora da escola e por qual motivo. Há, por fim, os registros das observações que a coordenação faz nas salas de aula e as pautas das conversas semanais da coordenação com as professoras.

Na escola particular, por meio dos documentos institucionais, desenham-se elementos que compõem a biografia escolar do aluno e a dinâmica entre coordenação, professoras, famílias e profissionais externos.

Esses registros também compõem uma dinâmica de gestão de informações, impressões e observações, uma coesão discursiva que vai compondo as representações dos assuntos escolares. Dentre esses assuntos, destacamos as dificuldades dos alunos e seus encaminhamentos, sejam eles a profissionais de fora da escola ou às próprias famílias.

Na escola pública, o histórico documental fica por conta do prontuário do aluno, cujo controle de acesso é bastante restrito e fica sob responsabilidade da direção. O intercâmbio de informações se dá por meio das conversas entre direção, coordenação e docentes.

Na dinâmica dos atendimentos às famílias, em ambas as escolas, quem se reúne individualmente com os familiares são os profissionais da equipe de coordenação e direção. O contato das professoras com as famílias acontece nas reuniões coletivas ao longo do ano e em encontros informais pelos corredores, pátios e portas da sala de aula quando os pais levam ou buscam as crianças.

Na escola particular, a professora marca atendimentos individuais com os familiares em suas aulas vagas. Isso ocorre, geralmente, quando já houve um atendimento realizado pela coordenação ou quando se trata de um assunto cotidiano cuja complexidade não apresenta necessidade de envolvimento da coordenação.

No Projeto Pedagógico da Murilo Mendes, na parte “Gestão de Pessoas”, há uma breve referência ao atendimento aos familiares: “Conversar com os pais da criança de forma amável e encorajadora levantando a autoestima quando necessário” (p. 23). Em outro ponto, “Gestão dos Resultados Educacionais”, aparece outra breve menção à família: “No contato com pais e alunos, diretor e professores expressam sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos, independentemente da etnia, classes sociais ou outras características” (p. 27). Por fim, na parte em que se expõem os objetivos específicos da escola, a família aparece uma vez mais: “Preservar o envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem de seus filhos, conscientizando-os de que é de vital importância sua efetiva participação em todo o processo de desenvolvimento educacional” (p. 34).

Na parte dedicada às ações que devem ser propostas para o alcance dos objetivos, o apelo às famílias é mais pontual: “Realizar reuniões com os pais dos alunos que estão abaixo do básico, fazendo-os perceber a necessidade de buscar ajuda de outros profissionais quando necessário”(p. 26)

[...] pai aqui – não sei se você já percebeu – ele não marca hora, ele chega, senta ali, diz que chegou e quer ser atendido. E a gente atende. Não é uma escola como outra que você precisa ligar pra marcar horário, e que de repente vão te dar um chá de cadeira de meia hora, 40 minutos, como já fizeram comigo e eu sei como é chato. Então a gente procura assim, hoje nós somos em três: a Dona Lúcia, o José e a Joana, se tem alguém pra atender, um dos três vai atender. A gente não tem essa fala de que isso é só Pedagógico, isso é só Disciplina, até porque é uma coisa ligada a outra, então os três atendem. (José)

Os pais não precisam marcar horário para serem atendidos, como consta na fala de José, é avaliado como algo positivo pela instituição. Além disso, o fato dos três profissionais da gestão fazerem esse tipo de atendimento, sem distinção entre “pedagógico” e “disciplina”, demonstra, como já foi apontado, que as duas áreas estão vinculadas no processo de atenção ao aluno. Tais aspectos representam, ainda, uma coesão no discurso escolar, uma vez que os três profissionais estão aptos a representarem a escola para as famílias.

Na Euclides da Cunha, a necessidade de agendamentos para conversas é declarada já na recepção dos pais novos, como explica Amélia. [...] E depois disso [do dia de Experiência], [...] a gente marca com todas as famílias uma segunda entrevista, onde a família pode tirar dúvidas e a gente também pode tirar dúvidas quando a gente tem. [...] Então é o momento em que eu entrego [...] o meu cartão para a família e digo “ó, pode ser que a gente não se encontre num fórum como este, porque se as coisas vão se desenvolvendo, se desenrolando sem uma outra preocupação, em geral eu não envolvo as famílias”, porque a gente não tem tempo de chamar pra dizer “ah, tá tudo bem”. Porque em geral a gente sempre chama sempre que a gente tem alguma dúvida. Uma criança que tá mais triste, uma criança que tá mais brava, uma criança que não tá aprendendo. [...] Enfim, qualquer dúvida faz com que a gente acione o nosso canal de interlocução com a família [...] (Amélia)

Em relação aos familiares das crianças matriculadas na escola particular, fica claro, desde o início, que eles só serão chamados caso ocorra algo fora do esperado, pois os profissionais da escola alegam que não há tempo para entrar em contato com as famílias apenas para dizer que tudo vai bem. As famílias são informadas disso desde os primeiros contatos com a equipe de coordenação. Assim, a escola busca a construção de um canal de comunicação com a família, cujo controle, por meio da documentação e das regras para esses atendimentos, fica por conta da equipe gestora.

Porque em geral a gente sempre chama sempre que a gente tem alguma dúvida. Uma criança que tá mais triste, uma criança que tá mais brava, uma criança que não tá aprendendo, uma criança que tá... Enfim, qualquer dúvida faz com que a gente acione o nosso... O nosso canal de interlocução com a família [...] (Amélia)

Na escola pública, os critérios para chamar as famílias à escola envolvem motivos que podem ser de ordem da aprendizagem, problemas familiares das crianças ou comportamentais. Isso ocorre por meio de uma dinâmica em que a coordenação deixa a direção a par do que está havendo e as famílias são, em seguida, chamadas para o atendimento junto ao vice-diretor.

[...] desde a criança que não está alfabética à criança que está com problemas com os pais e vai ser feito o encaminhamento ao setor de Psicologia, então a criança está muito agitada, ela não tá aprendendo, então a Joana me passa e eu chamo os pais, eu atendo pais, os pais sou eu que atendo, a maioria. (José)

Na escola particular, as coordenadoras revezam-se no atendimento às famílias, no intuito de que haja uma continuidade em quem acompanha cada caso. Os critérios e a decisão de chamar a família surgem das conversas com as professoras, conforme exemplificado por Giovana e Amélia.

A gente teve a nossa reunião e elas [Cristina e Érica] trouxeram algumas crianças pra conversar, pra pensar. [...] quando elas trazem a criança, isso não significa que elas trazem a criança e isso, imediatamente, vai fazer eu convidar os pais para um atendimento. [...] Então, a gente vai pensar primeiro. No geral, a partir do que elas trazem, eu vou trazer os questionamentos, a gente vai pensar junto também nas intervenções pra gente pensar primeiro num trabalho aqui, depois convidar os pais. (Giovana)

[...] num geral, quem começa a fazer os atendimentos com a família e com os profissionais de uma criança dá continuidade a isso. Pra gente não ficar uma vez tá comigo, uma vez tá com ela. (Giovana)

Aí a gente também tem tentado dividir esses atendimentos. Aqueles casos de inclusão clássicas ou aquelas famílias que já vinham tratando comigo continuam. Mas, por exemplo, o André, que é um aluno novo, um menino supersabido que tem uma questão atitudinal, claro que tem a ver com aprendizagem, mas é uma coisa educacional, então, a Giovana desde o começo chamou a família, compartilhou nosso ponto de vista, pensamos juntas num profissional que pudesse trabalhar, chamou a família de novo, indicou profissional, atende o profissional, então, ahn... isso tem feito, do meu ponto de vista, com que as coisas funcionem melhor do que já funcionaram, isso exige que a gente se encontre muito, converse muito, troque muito, nem sempre a gente consegue trocar tanto quanto a gente gostaria ou precisaria. Mas eu entendo que isso tá funcionando. (Amélia)

Na escola estadual, a coesão discursiva está garantida pelos três profissionais que atendem as famílias quando os pais chegam à escola, sem agendamento prévio, e na divisão de tarefas em que cabe ao vice-diretor convocar os familiares. Na escola particular, por sua vez, a coesão também está garantida, uma vez que tanto Giovana, quanto Amélia, representam a escola perante as famílias. Além disso, ambas conversam entre si e com a equipe de professoras quanto ao norteamiento desses atendimentos.

Fica evidente, ainda, na escola particular, a estruturação prévia do discurso aos pais, sem tocar, logo no início da conversa, na questão preocupante, ressaltando-se, assim, primeiro os aspectos em que a criança se destaca.

Então, a abordagem à família sempre vem no sentido de, de dizer que a gente precisa de uma ajuda pra uma, pra um determinado aspecto; então em geral a gente cuida muito pra isso não chegar como uma queixa “olha, eu tô ligando porque seu filho mordeu, porque seu filho bateu, porque seu filho falou palavrão para a professora...”; então, geralmente é “queria marcar pra conversar porque a gente tem tido dificuldade em determinado aspecto”. Agora eu também, sempre que vou chamar a família, tomo muito cuidado para não começar pelo problema, pela questão; então sempre elenco

junto com a professora dois, três, quatro aspectos desses que estão funcionando – geralmente eles existem de fato – para dizer “bom, reparo que ele tem se interessado por isso, tem estabelecido boa parceria com aquele, tem ficado muito interessado nisso... o que tem nos preocupado é determinado assunto”. (Amélia)

Constrói-se, assim, a representação dos atendimentos, na escola particular, sob o elemento do cuidado para que a solicitação às famílias não chegue como queixa, mas como um pedido de ajuda. Como já foi visto no primeiro item deste capítulo, nas duas escolas, o apelo às famílias pode até se tratar de um pedido, inicialmente, mas, depois, torna-se uma convocação e, mais do que isso, uma maneira de tentar alinhar a conduta entre escola e família.

A partir das falas da equipe da Murilo Mendes, é possível identificar as tentativas de alinhamento de conduta que tiveram ou não êxito.

Mas aí tem que ter uma atividade diferenciada [para João], um atendimento diferenciado, que não tem na escola, só a Moara e a Vera, é pouco, é pouco. A mãe até procura, a mãe dá bastante atenção, é bastante participativa, até demais, não fica mimando muito [...] Mas, assim, ele compreende, mas pouco, a informação chega lá e [...] ele compreende só metade [...] (Renata)

[...] o pai dele [de Michel] nunca exerceu a função de pai, só começou a exercer faz um ano agora [...] e aí eu chamei ele aqui na sexta-feira, e você percebe que ele tá perdido, e aí eu disse “ó, você fez isso com seu filho, não tá certo, em caso de agressão eu preciso comunicar o Conselho Tutelar, se o senhor deixar alguma marca no seu filho eu vou ter que acionar o Conselho Tutelar, o seu filho tá com medo”. O filho dele sai da escola - ele sai sozinho, porque ele tem autorização – ele fugiu com medo de apanhar do pai. [...] A gente tem que orientar, na verdade, é um trabalho com o pai, não é nem com o filho. Então a gente tem que fazer primeiro esse pai saber que é pai, pra depois ele atender o filho [...] (José)

No 4º ano o Ricardo entrou. [...] Só que aí, até então, a professora não sabia que ele era TDAH, descobriu agora no começo do ano, de tanto a gente ficar lá cutucando, cutucando, acabou descobrindo. Falava que tinha que tomar algum remédio, algum remédio, mas quê remédio? Aí depois a mãe levou o relatório dele. [...] O Ricardo, a mãe só passa a mãe no, acho que é neuro, quando tem consulta normal, pra poder dar o remédio pra ele tomar. Outro tipo de terapia não faz. [...] Aí a mãe ainda mudou o horário das medicações, porque pra ela é mais cômodo que ele fique calmo quando esteja em casa, não na escola. [...] Conversando com a mãe, a gente percebeu que ela tava dando um medicamento que, quando vai chegando num horário, vai chegando por volta do meio-dia, tá passando o efeito. Então ela tava dando no final da tarde, quando ele chegava em casa, à noite, período da manhã, à tarde ele vai ficar agitado na escola [...] Então é bem mais cômodo, porque chega em casa, toma o medicamento, puf, dormiu. Aí não vai, não desenvolve, não desenvolve de jeito nenhum. (Renata)

O pai [de Renato] eu não sei, pelo que eu entendi parece que eles são ciganos, sei lá que religião, mas independente da religião eles têm uma filosofia de vida assim meio fora da casinha. O pai discutiu comigo “mas a professora tem esse método”, mas se você põe a criança dentro da escola pública da rede pública, tem um currículo, eu tenho que seguir o currículo, meu aluno tá no 5º ano então eu tenho que preparar ele pro 6º e não pro 4º, então ele tem que aprender pra frente, ele tem aprender matérias do currículo ali pra poder ir pro 6º ano. Mas é um aluno ali que – dificuldade de aprendizado não – mas é um aluno assim, mediano, nem bom nem ruim, mas a família fala que ele é bom, que é expert. [...] Conversei com a mãe e com o pai né, eles foram lá, eles não gostaram da professora, falei “oh (risos) muda de escola, porque eu vou

continuar aqui ”. Não põem limites. Então trocaram ele de sala, não estava mais na minha sala, me deram esse presente, e eu percebi o quê? Que não tem limites .(Renata)

[...] Marcela, também acho que a mãe esconde alguma coisa, mas aí.. porque assim, quando a gente conversa com a mãe, começa a perceber que a mãe esconde alguma coisa, aí você não pode ir além, você só pode ajudar até ali. Já foi solicitado pra mãe levar pra fazer terapia, alguma coisa, psicopedagoga... eu nunca obtive resposta . Aí essa menina, acredito eu – posso até estar falando besteira – mas acho que há algo mais que a mãe não quer contar o que é, ela deve ter passado por alguma coisa não muito legal pra criança, que a mãe não queira falar, então a menina travou ali, já mudou a menina três vezes de escola, eu acho que é algo com o pai, mas aí a mãe não quer falar, como é que a gente ajuda essa criança? Não tem como. (Renata)

Às representações que a escola constrói dos alunos, somam-se as informações trazidas pelas famílias ou inferidas a partir de atendimentos e episódios vivenciados junto aos familiares. Há, ainda, as representações que se consolidam a partir da ausência das famílias, como é o caso de Júlia, já mencionado no capítulo anterior.

No caso de Michel, seu histórico familiar é mobilizado para explicar o episódio em que o aluno foge da escola com medo de apanhar do pai. Nesse sentido, apresenta-se uma reflexão sobre o papel da escola enquanto orientadora da família e se destacam desdobramentos sobre a conversa empreendida com o pai do aluno. Outro ponto a ser destacado é a menção, mais uma vez, ao Conselho Tutelar. Vale resgatar o primeiro dia de observação na escola, sobretudo, o momento em que Michel se aproxima da pesquisadora, durante a aula da professora Renata.

Primeiro dia de observação. Meio da manhã. Professora, após corrigir uma lição de casa, senta em sua cadeira e vai chamando os alunos individualmente para ver os cadernos.

Michel anda pela sala e para de pé, ao meu lado (estou sentada ao fundo da sala, atrás da carteira de Jair). Tanta ler o que estou anotando e me pergunta se sou do Conselho Tutelar. Explico que não e Jair entra na conversa.

Jair (virando para trás e falando com Michel): Se fosse, você já taria frito.

Michel: Você taria frito também.

Jair: Não. Eu só tiro notas ruins na provas.

V (para Michel): Por que você quer saber se eu sou do Conselho Tutelar?

Jair: Porque ele bagunça muito na sala de aula, aí os outros querem falar dele pro Conselho Tutelar. [...](Diário de campo, Escola Murilo Mendes, 6 jun. 2016)

A representação do Conselho Tutelar, enquanto elemento externo que interfere no cotidiano da escola, junto às crianças, é algo presente tanto na fala da gestão, como das professoras e dos próprios alunos.

Renato e Marcela também têm elementos familiares considerados como problemas pela equipe de educadores. No caso de Renato, justifica-se, por características e comportamentos familiares, o conflito da própria família com a professora e o comportamento do aluno em sala de aula, considerado, pela professora Renata, como consequência da falta de limites em casa.

Marcela, por sua vez, tem sua dificuldade escolar atribuída a um possível acontecimento familiar omitido pela mãe.

Da mesma maneira que se supõe a omissão de informações por parte da mãe de Marcela, também se considera que a família de Ricardo não teria fornecido, à escola, informações suficientes sobre seu laudo e tratamento. É por meio do diálogo com a família que a escola lida com o elemento da patologização, pois o desempenho do aluno em sala de aula é justificado pelo transtorno que ele apresenta e pela medicação ministrada pela mãe.

Além do caso de Ricardo e de Diego, citado no item anterior, a patologização é elemento-chave na fala sobre João. Mesmo com a participação da mãe no cotidiano escolar, a equipe julga que as estratégias propostas não são suficientes para contornar as dificuldades do aluno, que seriam sintomas do Processamento Auditivo Central (PAC).

Na escola particular, ficam claras as tentativas de alinhamento de conduta que funcionaram e não funcionaram, sob a perspectiva da professora.

[Matias] É um menino, assim, que responde bem, só que eu não sei se é um menino que não tem limite. Eu não consigo identificar muito qual é a da família, porque eu nunca conversei com o pai. O pai nunca veio conversar, sempre a mãe. Ou se é um pai muito rígido. Talvez seja um pai muito rígido com uma mãe que não é. E aí você percebe que a criança não sabe nem pra onde que vai, sabe? Porque talvez seja muito extremo. (Cristina)

Então, foi uma família [do Rafael] que eu nunca atendi. [...] E a coordenação fala: “fica tranquila porque ele está em um caminho em que ele avançou muito, a gente tem que olhar para ele quando ele chegou”. Porque eu não sei muito bem como ele chegou, eu sabia assim de vista e tal. [...] mas a família tem uma coisa muito de valorizar a inteligência dele. Então eles acham que ele é um menino muito inteligente, não sei o que eles consideram como inteligente, né? Porque na minha concepção inteligência pode ser uma coisa e para eles outra. [...], talvez ele seja um menino cognitivamente potente, um menino que se alfabetizou muito cedo, um menino que é bom em matemática, que quer saber sobre raiz quadrada, mas e todo o resto que ele precisa avançar? [...] (Cristina)

Aí a gente chamou a família [de André], a gente percebeu a família com muita boa vontade, mas muito perdida em como conduzir mesmo o André, né? Não sabia como lidar com as questões dele, não conseguia entender muito o filho [...] Aí você observa uma questão muito de limites, né? Então de que ele fazia o que ele quer [...] Ele faz o que ele quer com a mãe, o que ele quer com o pai, mas a família se dispôs a procurar uma ajuda, acho que que a escola sugeriu que uma terapia seria interessante, que a gente percebeu que ele não tava feliz, tava muito difícil para ele aqui. E muito potente cognitivamente também, já chegou alfabético, super bem de matemática, as questões pedagógicas ele não tem nenhum problema, nada, está acima dos outros. Aí a família se disponibilizou, procurou uma terapeuta, uma terapeuta super boa, super bacana. [...] (Cristina)

Eu nunca atendi a família dele [de Felipe]. A mãe sempre fala: “Ai eu vou marcar uma reunião com a Amélia, para a gente falar um pouco das questões do Felipe”. Ela fala das questões do Felipe, mas na verdade ela só fala da boca para fora, ela não acha que ele tem alguma questão de verdade, porque se ela achasse, talvez ela tivesse aberta para procurar um auxílio. [...] Ela [a mãe] propõe de levar numa psicopedagoga. A

gente fala “não, ele não tem nenhum problema de aprendizagem”, uma fono, sendo que ele não precisa de uma fono. [...] É uma família que não quer ouvir. (Cristina)

Na segunda semana de aula eu já chamei essa família [de Antônio], mas só veio a mãe, né? Porque os pais são separados. Aí, eu falei “eu sei que é cedo, mas eu queria entender um pouco, se tem alguma coisa acontecendo na sua casa, porque ele chegou assim desse jeito”. [...] E aí a mãe falou assim: “Não. Isso é falta de limite” [...]. Aí, ela me conta “sabe o que eu acho que é? Foi muito difícil pra ele. No final do ano, no Natal, a gente resolveu, eu e o pai [...], a gente resolveu passar o Natal juntos”. [...] Tavam separados já, há quase um ano [...]. Passaram o ano separados e resolveram fazer o Natal juntos, passar todo mundo junto: a família dele, a família dela, ela, ele, os meninos [...]. E falou que, quando passou o Natal, chegou o dia 25, todo mundo acordou - acho que eles tavam na praia [...], ela catou os filhos, um primo e foram embora. E ele achando que o pai ia junto. E a mãe conta que nessa viagem foi quando ele ficou enlouquecido, que ele não queria fazer nada, que ele não obedecia, que ele tava revoltado. E ela atribui esse comportamento dele a ele ter suposto que os pais tinham voltado, porque estavam juntos no Natal. Então, ele chega no começo do ano assim, nessa revolta toda. E ela acha que foi isso. E faz muito sentido, né? Faz muito sentido. [...] falou que foi a pior viagem da vida dela, que ela queria matar o Antônio [...] Aí, ela fala que é isso, que “era falta de tapa na bunda, falta de limite”, que ele achava que ele podia fazer o que ele queria, que ele achava que era dono da vida dele [...] e que eu podia ser firme com ele. E aí a gente percebe que foi numa crescente, foi ficando cada vez pior. E aí quando a gente vai chegar lá no miudinho da história, a gente vê uma mãe que é super ausente, uma mãe que mudou de emprego, uma mãe que tem namorado e não verbaliza pros filhos que tem namorado. Então se encontram, viajam juntos e fala que é amigo, mas na verdade é o namorado de verdade. Todo mundo sabe que é namorado, menos os filhos, entre aspas, porque na verdade sabem, né? (Cristina)

Em relação ao aluno Matias, lhe é atribuída uma possível falta de limites em casa e, ao mesmo tempo, uma educação familiar que é considerada rígida pela escola. Os valores e comportamentos familiares são levantados de maneira parecida com o que a professora Renata, na Murilo Mendes, menciona sobre os pais de Renato. Em ambos os casos, a escola chega a mesma conclusão em relação às crianças: faltam-lhes limites.

A professora Renata, ainda contando sobre a família de Renato, alega que os pais valorizam demais a inteligência do filho, em um movimento muito semelhante ao de Cristina, ao falar sobre o pai de Rafael.

A família de André, assim como a de Tereza, citada no primeiro item deste capítulo, coopera com as orientações da escola. No caso de Tereza, a reorientação familiar é suficiente. Para André, no entanto, é preciso, com o empenho da família, buscar uma terapeuta, medida com a qual a escola se mostra satisfeita.

A mesma cooperação é esperada da família de Felipe. No entanto, ela não acontece como a escola gostaria. Pelo que se percebe, a partir da fala de Cristina, as dificuldades escolares reconhecidas em Felipe seguem nos rumos de uma patologização, de modo que se entende que apenas um profissional específico da área da saúde poderia ajudá-lo.

Em relação a Antônio, como já foi visto, um vasto histórico familiar foi levantado para justificar seu comportamento em sala de aula. A mãe, por sua vez, sugere a falta de limites, mas a escola não concorda e enumera dados como a separação dos pais, o excesso de trabalho, o novo relacionamento amoroso da mãe, bem como o posicionamento da mãe na primeira reunião com a professora como indícios dos desafios enfrentados por Antônio.

As informações levantadas nos atendimentos às famílias, nas duas escolas, além de buscarem o alinhamento de conduta somam novos elementos ao histórico dos alunos na escola e, portanto, a sua biografia escolar. Todos os dados possíveis sobre cada criança tornam-se importantes para o entendimento da dificuldade escolar que lhe é atribuída e para a ação da escola sobre essa dificuldade.

Foucault (2010) ressalta o papel do controle das informações no exercício do poder do Estado sobre o indivíduo. Na perspectiva da escola, enquanto instituição que exerce poder sobre os indivíduos que nela estão inseridos, o levantamento das diferenças, ainda que sutis, de seus alunos, compõe a rede de informações importantes para o exercício do poder. A “observação próxima e meticulosa” (FOUCAULT, 2010, p. 40) de cada um, cruzando informações de diferentes fontes, vai mostrando o peso institucional sobre as falas e o cotidiano da equipe da escolar junto a seus alunos.

Na medida em que se busca a individualização do atendimento ao aluno, o poder da escola está cada vez mais ligado ao conhecimento que se tem desse aluno. Nesse sentido, identificamos que tal processo pode ser compreendido sob o prisma daquilo que Foucault (2010) identificou como “a toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber” (FOUCAULT, 2010, p. 41). O objetivo dessa individualização, portanto, está diretamente relacionado ao processo de homogeneização e de normatização desses alunos. Para que a escola tente aproximar os alunos das expectativas padronizadas, ela reúne informações, age a partir delas e, se necessário, convoca, para essa teia individualizante, além das famílias, profissionais externos à escola, como veremos no próximo item.

4.3 PROFISSIONAIS DE FORA DA ESCOLA

A figura do profissional externo à escola faz parte da gama de informações reunidas sobre o aluno e é representada de diferentes maneiras nos depoimentos e cotidiano da equipe de educadores.

Nos depoimentos da coordenação da Euclides da Cunha, o encaminhamento ao profissional externo aparece como uma necessidade de apoio para o desempenho do aluno no âmbito escolar. Reuniões individuais com as famílias são feitas, por vezes, com essa finalidade, destacando, sobretudo, a importância desse encaminhamento. Tudo isso, no entanto, é apresentado, aos responsáveis, com a cautela para que não pareça uma imposição.

A gente vai entendendo que a ajuda precisa vir dessa parceria da escola com os pais e, quando é o caso, com os profissionais. Há crianças que por ventura possam não ter nenhum profissional e que, num determinado momento, a gente entenda que essa ajuda é preciosa. Que é necessário. Então a gente chama e convoca e sugere. (Amélia)

A gente não pode trazer como uma obrigatoriedade, mas às vezes a gente frisa como uma coisa muito importante. [...] Porque é isso, a gente também sabe que não é fácil entrar em contato, que você pega o telefone e demora meses pra ligar, porque é difícil. É olhar pra criança, mas é olhar pra o ser pai e o ser mãe. Enfim, é bem complicado. [...] (Giovana)

[...] Então, muitas vezes o que eu indico pros pais é: “não é essa questão”. A gente não tá aqui trazendo: “nossa, que difícil seu filho para nós”. Não é isso. Isso a gente lida. A questão é: “pra ele não tá bom”. Aí nos preocupa, quando pra ele, quando pra criança aquilo não tá bacana. Tem algum sofrimento que tá gerando ali a partir desse comportamento ou dessa dificuldade de aprendizagem. (Giovana)

E acho que eles [profissionais de fora] também ajudam muito as professoras, porque às vezes as professoras têm mais dificuldade de olhar [...], fica muito num lugar dessa criança difícil e que atrapalha, não deixa o grupo andar, né? Como se a criança e o grupo fossem coisas separadas. E aí, também, quando um profissional vem falar de uma outra perspectiva, uma perspectiva analítica, mais de: “veja só, como é difícil pra ele, né?” [...] Isso, às vezes, dá uns *starts* nas professoras, de poder tirar a criança desse lugar, porque senão ele fica no difícil, no difícil, no difícil. [...] Então, ajuda também a pensar, a partir do que a gente vai trazendo, de como que a coisa acontece aqui, e aí pensar, inclusive, em estratégias, em como ajudar na intervenção, auxiliar a criança, enfim. (Giovana)

A equipe destaca o cuidado que permeia o processo de encaminhamento, o planejamento do atendimento à família e a argumentação que embasará a conversa inicial nesse contexto. Também enfatiza os sentidos de parceria, ajuda e expectativas de contribuição do profissional externo para o cotidiano das professoras junto aos alunos.

À importância do encaminhamento, soma-se a dificuldade em sugeri-lo à família, pois, segundo Giovana, “É olhar para criança, mas é olhar para o ser pai e o ser mãe”. Isso nos remete, uma vez mais, à representação da criança enquanto reflexo da família, conforme buscamos ressaltar no primeiro item deste capítulo.

Nesse ponto, é possível trazer à tona, também, um depoimento da escola pública, em que é citada a resistência de uma família a levar o aluno ao psicólogo, uma vez que isso envolveria tratar não só a criança, mas a própria família.

[...] no caso desse aluno [Robert] que eu citei existe uma resistência até em levar, e a fala é assim “ele não é louco! ”. Olha que coisa absurda, em 2016, né? Na realidade, a gente quer que ele vá, a maioria desses casos, o setor de Psicologia força a família a participar e a fazer junto, porque quem precisa, na maioria das vezes, não é só a criança; se ela tiver um lar tranquilo e onde ela sinta-se segura, ela vai melhorar na escola. (José)

A importância do encaminhamento, na perspectiva dos profissionais da Euclides da Cunha, é reafirmada em outros depoimentos, tal como no exemplo apresentado a seguir.

Eu devo dizer que as situações mais canônicas - na sala do 1º B não tem nenhuma -, mas em geral os meninos que a gente tem aqui do espectro autista, os meninos com síndrome de Down, as inclusões, as crianças em processo de inclusão mais clássicas, contam também sempre com o apoio da Ivete. Mas esses atendimentos são muito reveladores, enfim. Muitas vezes, nos ajudam, porque eu costumo dizer “você tem alguma dica, você tem alguma encomenda, acha que a gente pode ajudar de algum jeito? ”, absolutamente não tentando transformar a escola em clínica, porque eu acho que não é essa a proposta nem nunca seria, mas, às vezes, tem coisas pontuais que fazem sentido. Na maioria das vezes a gente tem sucesso nesses atendimentos porque há uma conexão, uma linguagem que flui, um encontro de trabalho, de perspectiva. (Amélia)

No depoimento de Amélia, são retomados casos de “inclusão clássica”, já mencionados em outros momentos. A alusão a esses casos, ao se falar sobre as crianças com os diversos encaminhamentos, demonstra a tentativa, por parte da escola, de se atentar para quem se distancia do padrão, para as situações individuais, de maneira semelhante ao que é feito com os alunos com necessidades educacionais especiais

A representação da importância dos profissionais da saúde na parceria com a escola é ressaltada juntamente com o contraponto de que a escola não seria o espaço da clínica.

[...] Embora até aqui a gente tenha um monte de psicólogos e eu mesma sou psicóloga, mas é um outro *set*, você tá com outras possibilidades. Com outro trabalho mesmo, né? Outro foco de trabalho, porque, embora a formação em Psicologia e psicanálise, eu segui muito, aqui eu não vou trabalhar clinicamente, né? Eu sei que aqui o meu papel é outro, né? Aqui eu sou educadora, né? [...] E acho que também não dá pra ficar psicanalizando a criança, mesmo quando eu chamo ela pra conversar, esse não é um ambiente clínico, né? [...] E as minhas intervenções não são intervenções que eu faria se eu tivesse com aquela criança na clínica. Então, também, consequentemente, as coisas que as crianças trazem são outras. (Giovana)

Segundo o depoimento de Giovana, a escola se enriqueceria com o olhar de alguém de fora, isto é, com a possibilidade de interlocução com outros profissionais. Embora Giovana e Érica tenham formação em Psicologia e considerem isso um diferencial importante, a assistente de coordenação compreende que suas funções e atuações no espaço escolar são distintas da atuação de um psicólogo clínico. Ao mesmo tempo, acredita que o caráter multidisciplinar, que já marca a sua presença e a de Érica na escola, seria potencializado com o diálogo com outros profissionais, inclusive do campo da própria Psicologia.

Constrói-se, assim, a representação da clínica, da saúde mental e emocional como um recurso para as necessidades que precisam ser atendidas na e pela escola, mas para as quais são convidados atores externos em busca de estratégias para a escolarização dessas crianças.

Nesse sentido, é válido considerar o quanto a escola pede pela interlocução de profissionais de outras áreas. Caberia, em um outro modelo de escolarização, a presença de profissionais na escola que compusessem esse diálogo? Como poderia ser essa presença, preservando a ideia de que a escola é espaço distinto da clínica? Poderia existir uma interlocução que possibilitasse outro caminho que não o da individualização para a normalização?

A coordenação fala em ampliar o olhar das professoras para que as crianças não tenham suas dificuldades resumidas ao rótulo de crianças difíceis. No entanto as necessidades que respaldam o encaminhamento das crianças são necessidades que a própria escola enxerga, mas não atribui a si mesma. Pelo contrário, como já fora mencionado, a escola atribui tais dificuldades às famílias, a comportamentos da própria criança e, até mesmo, associa as dificuldades de aprendizagem a um elemento disparador de sofrimento para a criança. Nessa perspectiva, cabe à família e ou a um profissional especialista ajudar a contornar esse processo.

Nos mesmos moldes da relação estabelecida entre escola e família, contexto em que a instituição recorre aos familiares, muitas vezes, buscando informações sobre sua intimidade e, ao mesmo tempo, impondo limites para sua participação no *modus operandi* escolar, a escola recorre à clínica. Nesse sentido, busca uma rede de apoio junto a profissionais externos, ao mesmo tempo em que delinea as regras desse diálogo

Nas falas da gestão e das professoras, vemos exemplos da valorização de profissionais que trabalhem alinhados à escola.

[...] eu tô com um menino com muita dificuldade de se alfabetizar já no segundo ano, um menino que tem questões, enfim, e a gente trabalhando numa perspectiva mais construtivista, como você tem assistido, e a mãe quer um trabalho com família silábica e com Tangran²³ [...] e, no atendimento que a gente fez com essa mãe, a gente teve que dizer assim: “bom, em algum momento você vai ter que fazer uma opção, se você acha que é sílaba que vai ajudar ele, acho que em algum momento você vai ter fazer uma opção de escola, porque tá ficando confuso pra ele”. (Amélia)

Primeiro, muitas vezes, quando o encaminhamento vem daqui, no geral, as famílias pedem indicações e a gente tem alguns profissionais em quem a gente confia e que já trabalham com crianças aqui da escola. A gente faz essas indicações. Isso, no geral, facilita, porque a gente já sabe que são profissionais que conversam com a gente, no sentido das intervenções, do jeito de pensar um pouco o trabalho com a criança, enfim. Então, o contato é mais fácil, né? (Giovana)

²³ Nome fictício para um método franqueado de aulas de reforço particulares.

Quando a gente percebe que o terapeuta conversa a mesma linguagem da escola, ajuda muito. Então no ano passado eu tinha um aluno que a terapeuta dele era muito boa, excelente, e a conversa que a gente teve com ela abriu o panorama de olhar para aquela criança, sabe? Então ela contou como que ele era, as questões que ele tinha, coisas que a gente não consegue enxergar aqui na escola, porque não sou psicóloga, não é o meu trabalho, mesmo que eu fosse, aqui não seria o lugar, né? Eu sou professora. [...] Eu acho que assim, tem que ser um terapeuta que fale a mesma linguagem que a gente fala, senão não adianta, né? (Cristina)

[...] E em geral é isso, a gente sugere uma psicóloga que trabalhe na linha psicanalítica. No geral, a gente faz uma escolha que tente fugir um pouco da linha comportamental, que vai atuar num determinado comportamento e não necessariamente na causa que gera aquele comportamento. (Amélia)

O Matias faz um trabalho, um acompanhamento com essa moça chamada Jane que se iniciou em março desse ano, mas a família procurou por conta, e é uma profissional que eu acho que vai de encontro ao nosso modo de intervir. Inclusive eu já tive atendimento com a família de dizer como que a gente encaminha essas situações relacionadas a resoluções de conflito, que eu acho que é o principal ponto do Matias, e a orientação da Jane é completamente contrária à nossa orientação. [...] (Amélia)

Eu não sei se a Amélia conseguiu falar com a terapeuta dele (de Matias), eu não sei também se ela não ligou, porque também como a mãe já contou para a gente como era a linha, talvez não sei se teria como estabelecer uma parceria, uma terapeuta que acredita que o menino precisa ter uma disciplina rígida, que ele precisa passar por esses tipos de punição, ficar sem televisão... Talvez não conversasse com o que a gente acredita, não tem como estabelecer uma parceria.[...] (Cristina)

[...] tô me lembrando de uma fono que atende uma criança do 2º ano, que começou a atender essa criança duas vezes por semana, porque começou a fazer um trabalho de alfabetização, na contramão do que a gente tá fazendo; então, quando ela vem aqui e conta o que ela tá fazendo, eu posso dizer pra ela “não, por favor, deixa isso pra gente, não faça isso”, e chamo a família e digo “disse para a fono que ela ficasse nesta tarefa porque ela está vindo com uma proposta que tá na contramão do que a gente tá propondo”. Então, é muito interessante falar com os profissionais por conta disso, porque muitas vezes na conexão a gente cresce, no encaminhamento, e o contrário também, quando a gente percebe as limitações a gente procura também dar uma orientação no sentido de tentar ficar só com aquilo que é bom, só com aquilo que conversa com a prática. (Amélia)

A busca pela professora da rede Tangran para um aluno identificado pela escola como criança com dificuldade em se alfabetizar, a fonoaudióloga que alfabetiza na contramão dos preceitos valorizados pela escola e a psicóloga de Matias são exemplos de diálogos entre a escola e atores externos. Nessas situações, o que se evidencia é que as ações e os desdobramentos implicados não funcionam de acordo com os padrões vislumbrados pela escola.

No caso da fonoaudióloga, a conversa sobre a delimitação de papéis e funções parece resolver o problema. Já a incompatibilidade com a professora particular e a psicóloga chega ao ponto de se falar em escolha entre a linha da escola e a linha da profissional.

A homogeneidade entre o discurso escolar e o discurso da saúde se rompe nesses casos e fica evidente o quanto os encaminhamentos também são fatores de homogeneização escolar.

Ainda sobre Matias, cuja psicóloga tem uma abordagem diferente da defendida pela escola, o caso se complexifica. O fato da demanda da família ter se antecipado à da escola parece ter gerado um problema, aspecto que foi agravado pela diferença de abordagem da profissional.

Como a orientação da psicóloga é diferente da orientação da escola, o problema não se resolve, pelo contrário, se intensifica e volta para a criança e a família, de modo que a solução para Matias passa a ser sair da escola.

Assim como a família de Matias, que procurou, por conta própria, ajuda externa, outras famílias citadas pela Euclides da Cunha fizeram o mesmo movimento.

Daniel é uma criança que em alguma medida nos traz algumas questões também. É um menino que até pouco tempo atrás tinha uma rotina superexigente, superexecutiva, entrava todo dia aqui às 7h15, saía todo dia seis da tarde da Casa²⁴. E a mãe veio me procurar outro dia dizendo “ai, eu li sobre autismo, eu acho que ele é um pouco autista, porque quando eu vou buscar ele na Casa, ele não quer nem que eu ligue a música no carro, quando eu vou buscar ele na Casa, eu tenho que passar no mercado, ele não quer ir no supermercado, não quer nem sair de casa no final de semana!”. Bom, eu, se estivesse no lugar dele, agiria da mesma forma. Acho que esse menino está sendo muito exigido. Eu não consigo ficar aqui a semana inteira, o dia inteiro, eu entendo que esse menino está pedindo o que é justo, o que é lícito pra uma criança da idade dele. (Amélia)

A Bianca ela é uma menina que faz atendimento, eu não tenho nem o nome porque é uma menina que vive uma situação difícil em relação à separação desses pais, e é uma demanda da família. Então, quando eu conheci a Bianca, ela já fazia esse atendimento, e não por nada do âmbito escolar, mas eu acho que é uma família que ainda tá tentando se ajustar por conta dessa separação. [...] (Amélia)

A Patrícia faz um trabalho, mas é isso, uma demanda pessoal, da casa, familiar, e eu nunca falei com essa psicoterapeuta. (Amélia)

No caso de famílias que sugerem diagnósticos para os próprios filhos, elas parecem ser desacreditadas, como no caso de Daniel, em que a mãe fala sobre autismo. A professora Renata, da Murilo Mendes, cita o caso de Theo, cuja mãe atribuía suas dificuldades escolares a dificuldades auditivas originadas de uma otite.

[...] o Theo... Mas aquilo ali era trabalhar com a mãe, teve que trabalhar com a mãe desde o 3º ano, que a mãe colocou na cabeça dele que ele não ouvia, que ele teve uma otite e ele falava que não ouvia: “eu não escuto”, eu respondia “sério? Como é que você tá falando comigo se você não me escuta, garoto?”. Aí, de tanto a gente falar com a mãe, a mãe acabou tirando isso da cabeça dele, mas ele acabou ficando meio

²⁴ Nome fictício para o espaço que as crianças podem frequentar para atividades extra-curriculares

que retardado nas atividades, retardou bastante, de tanto dizer “ai ele não escuta, ele não escuta”, aí acomoda. [...] (Renata)

Em relação a Bianca e Patrícia, da Euclides da Cunha, cujos atendimentos com psicólogas partem de demandas familiares e não escolares, a equipe de coordenação não acha necessário se reunir com esses profissionais.

A permanência de Daniel na escola por tantas horas, diariamente, é apontada, pela própria equipe de coordenação, como possível fonte dos supostos problemas do aluno, mais especificamente, pelo comportamento que leva sua mãe a considerar a hipótese de autismo. No entanto, a permanência na escola, seja de qualquer duração, poderia ser também levantada como um potencial problema para os demais alunos aos quais a escola atribui dificuldades escolares. Felipe, Antônio, Matias, Tereza também poderiam não aguentar ficar todas as manhãs na escola, sentados na roda, na hora decidida pela escola, mas esse fator não parece ser considerado nesses casos.

Antônio, após a recomendação da escola, é levado, pela família, ao terapeuta. Esse profissional, após o início do atendimento ao aluno, vai à escola conversar com a equipe.

Porque a gente atendeu o [terapeuta] do Antônio essa semana, tem que falar, né? É um fiasco. Não sei se por enquanto, né? Foi o primeiro atendimento[...] Então na hora que a família procura uma ajuda para o Antônio e pergunta para a terapeuta do irmão, ela indica esse rapaz, o Caio. Eu não sei se ele vai conseguir contribuir, ele veio aqui essa semana e só a gente contribuiu com ele [...] Ele pediu para a gente contar coisas, como era o Antônio na escola, que eu já achei um pouco estranho porque talvez ele possa pedir exemplos e tal, mas ele tem que saber como é o Antônio também, né? Ele está já há dois meses com ele e ele não traz nenhum dado do Antônio. Ele traz dado dos pais, do abandono dos pais, né? Tanto do pai quanto da mãe, da mãe que perdeu a mãe muito cedo, então ela não consegue ter... não tem uma referência de mãe, então ela não consegue ser uma boa mãe, então ela não tem essa disponibilidade para a maternidade, tudo que ele falou a gente já sabia, ele não traz nenhuma contribuição nova [...] fiquei super decepcionada [...](Cristina)

Nesse caso, as expectativas em torno do acompanhamento externo do aluno se frustram, pois, na conversa com a escola, segundo a professora Cristina, o psicólogo não traz novas contribuições sobre o aluno, apenas aquilo que já sabiam.

Em relação a Felipe, a resistência da família em levá-lo a uma avaliação psicológica também gera um impasse para o trabalho da escola. Ao contrário de André, cujo percurso com a terapeuta carrega representações que sinalizam a parceria desejada pela instituição.

Acho que ele [Felipe] precisaria fazer uma avaliação com um terapeuta. Eu acho bem importante para ele. [...] Eu não sei exatamente como que a Amélia falou, porque ela consegue dizer bem o que precisa ser dito, entendeu? Mas eu acho que a mulher [mãe de Felipe] é tão resistente, que eu nem sei como que ela... Teria que ser mais com ela para ver bem os detalhes, sabe? De como ela tentou. (Cristina)

Então eu acho que esse trabalho [psicoterapêutico] faria com que o Felipe pudesse lutar com seu entorno e trabalhar no futuro em prol desse entorno, ele precisa de uma flexibilidade maior, uma sensibilidade para o outro maior [...] (Amélia)

[...] ele (André) tá num processo de análise desde então. A gente já teve três conversas com a analista dele e a gente tá falando bem a mesma língua, né? Embora eles já tinham pensado nessa pessoa, enfim, é uma pessoa que é parceira aqui da escola, que a gente indica, então foi uma feliz coincidência. [...] Então, a gente conversou, a gente pensou em algumas estratégias. A primeira conversa foi comigo. A primeira e a segunda, depois a terceira conversa já chamei a Cristina pra pensar junto com ela e pra ela poder também ouvir um pouco da Janete, que é a analista. E a gente tem visto um processo interessante do André. (Giovana)

Por exemplo, essa do André, acho que tudo que ela trouxe a gente está fazendo [...] então ela falou o vínculo do André, [...] ela vai contando como ele é realmente um menino que se fecha, porque tem uma coisa muito da família, mas que é difícil para ele mesmo os vínculos, ela aponta as relações dos amigos, que para ele também é difícil se vincular com as crianças, algo que os pais nunca perceberam. [...] e a terapeuta dele acha que na escola antiga olhava para tudo isso como questões naturais, normais, ninguém deu atenção para esse comportamento dele, então os pais também achavam que “Ah, está tudo bem”. Ela não fala mal da escola, mas ela acha que essa escola tem um olhar muito sensível em relação a ele e que isso pôde ajudá-lo muito, que talvez em uma outra escola, como ele é muito potente cognitivamente, ia deixar passar, porque ele está ótimo, ele dá conta [...] então ela fica muito contente da gente ter percebido isso logo de início, ter procurado a família, e ter dito que precisava talvez de uma ajuda. (Cristina)

Em relação ao caso de André, de acordo com o que fora narrado pela coordenação, a família chega à conclusão da necessidade de terapia no mesmo momento em que a escola faria o encaminhamento. Em seguida, nos três encontros da terapeuta com a escola, o diálogo flui, demonstrando sincronia entre a posição da coordenação da escola e a observação da psicóloga. Como resultado, uma melhora gradual é percebida em relação a André.

O que se percebe, a partir das representações da escola particular, é que, até a criança ser encaminhada a um profissional, a atenção da escola está voltada para a família. Nesse sentido, o objetivo inicial é adequar as condutas e, se necessário, convencer a família sobre o encaminhamento a um profissional. É nesse ponto, conforme mencionado há pouco, que estava a coordenação, junto à família de Felipe, no momento de nossa entrevista. Uma vez que a família leva a criança ao profissional, as energias da escola se concentram em alinhar o discurso com esse profissional e, com ele, resolver o problema atribuído à criança.

Na escola pública, a falta de informações sobre o atendimento externo pelos quais as crianças passam surge como um problema. Apesar dos encaminhamentos acontecerem, eles esbarram em questões externas, como a dependência de convênios, parcerias com universidades particulares e ou a demora para o atendimento em postos de saúde.

A gente encaminha pra psicologia, e psicologia verifica. Agora quando é só aprendizagem a gente manda pra um psicopedagogo [...] Nós temos convênio com a Universidade Ursa Maior e com a Universidade Constelações. A gente manda pra essas faculdades porque eles atendem mais rápido, se a gente manda pro posto de

saúde eles demoram 6 meses. Mas se o pai quiser ele também pode procurar o posto. E se tem convênio, o que não é comum, ele vai pro convênio. (José)

[...] Lá na escola quando tem um pessoal que tem parceria, de vez em quando tem um pessoal que faz estágio, vai fazer algum trabalho diferenciado. Agora a família em si, da família não. [...] escola que fica buscando, leva na psicóloga, psicopedagoga, pra fazer e tal, só que aí não adianta, faz um mês, dois, depois corta. Não ajuda muito, tem que ser uma coisa assim constante [...] (Renata)

[...] a mãe disse que ele [João] tem um déficit de atenção. Aí nós fomos descobrir que não é só um déficit de atenção, que tem mais coisas por trás. O pai da criança especial ele tem muita resistência em aceitar isso. [...] No caso do João a gente tem dificuldade em ter esse relatório.

A Marcela tem acompanhamento, ela vai no psicólogo e a gente gostaria que trouxesse, mas não trouxe ainda nada não. (José)

A Júlia, o abrigo, a gente trabalha em parceria, mas ultimamente eles estão um pouco resistentes. Por quê? O aluno já aprontou, como a Júlia que já tentou fugir da escola, e então a gente já comunica, e eles não querem ser avisados dos problemas, a escola acaba ficando chata. Então ultimamente eles têm se distanciado um pouco, mas normalmente não é assim, eles participam bem, eles trazem relatórios, mandam o histórico da criança pra gente saber o acompanhamento. (José)

(...) Ela [Júlia] recusou a terapia, não quis fazer a terapia, aí eu falei “Júlia, a terapia vai te ajudar a descobrir um monte de coisa”. Só que aí como eu perdi o contato, ficou complicado, a ajuda ficou pela metade. (Renata)

Do Ricardo a mãe é muito resistente [...], então ela só traz a receita, “ah o médico deu essa receita, tá bom”, ela acha que ele tomar aquela medicação que ele toma tudo vai terminar bem, e não é assim, e ela tirou ele da outra escola porque a outra escola cobrava ela também, ela não quer ser cobrada. (José)

Em relação ao caso de João, há dificuldade de acesso, por parte da escola, a informações sobre esse aluno. Situação similar ocorre quanto à Marcela e ao acompanhamento pedagógico ao qual ela é submetida. Já a falta de informação sobre Júlia recai no abrigo em que vive e, conseqüentemente, na própria Júlia, uma vez que o abrigo estaria cansado das queixas que a escola faz sobre a aluna. O problema dessa discente se agrava ainda mais por sua resistência em aceitar passar por um acompanhamento psicológico. Quanto a Ricardo, diagnosticado com TDAH, o que a escola tem de informação se restringe a sua medicação e à postura de sua mãe sobre ministrar esse remédio.

Destacamos, ainda, a afirmação de José de que nenhum profissional que atende os alunos do 5º ano vai até a escola para dar mais informações.

Eles [profissionais de fora] não vêm aqui, do 5º ano nenhum vem aqui. [...] Tem do 4º ano um psicólogo que vem, que agenda, a gente atende, fala... eles enviam relatório, nós respondemos... tem muitos casos em outras turmas, nesta não. ” (José)

A partir do que foi exposto, constatamos um ponto em que as escolas se distanciam, uma vez que a escola particular, além de ter acesso a esses profissionais, recebê-los em suas

dependências, ainda indica qual o melhor tipo de trabalho que pode ser feito em parceria com o âmbito escolar.

Apesar de todos os alunos com dificuldades escolares da escola pública investigada terem sido, segundo José, encaminhados para serviços de psicologia, o que se tem de informação sobre os encaminhamentos desses alunos é pouco, conforme revela Joana.

[...] no começo do ano nós fizemos um encaminhamento grande, fizemos tipo uma varredura na escola, vamos ver quem é que a gente precisa encaminhar. A mãe leva, mas essa regularidade a gente não sabe se realmente... [...] na verdade assim, você encaminha para um psicólogo, ele se achar necessário faz um encaminhamento para um psiquiatra. (José)

Então, Marcela foi também encaminhada, uhm, acho que não veio, não veio nada. Mas era uma coisa que você falou, acho que na verdade que tem que cobrar ,né? Porque às vezes é assim “ah ela tá, ela tá, ela tá”, tá bom, mas vamos lá, eu preciso de um retorno pra entender como eu vou trabalhar com essa criança. Ou quais são as dificuldades que ela tá apresentando lá, pra gente poder dar um trabalho aqui também. E vai tateando né? (Joana)

A falta de certeza sobre os atendimentos na área da saúde e sobre sua regularidade são elementos presentes nas falas da equipe. Estabelece-se uma atmosfera de desconfiança da escola quanto às medidas que a família toma ou deixa de tomar em relação aos profissionais externos. Tais elementos figuram como exemplos daquilo que Cunha (2000) considera como a oposição acirrada entre escola e família.

José também cita um exemplo de encaminhamento para professora particular, relatando que Diego foi alfabetizado no fim do 4º ano.

Quando ele [Diego] chegou aqui ele mal sabia o nome dele. E foi uma alfabetização relâmpago, a mãe contratou uma professora particular pra ajudar, e essa professora particular ensinava de forma tradicional, e a gente falava outra língua, e deu um conflito, imagina? Então o Diego tem problema com alfabetização, é, quando essa alfabetização ultrapassa o segundo aninho, fica comprometida pra linha de trabalho que a gente segue. (José)

O problema de Diego em relação à aprendizagem está relacionado à alfabetização tardia, segundo José, ele não foi alfabetizado até o 2º ano, o que condenou todo o processo que se seguiu. A mãe contratou uma professora particular, seguindo a orientação da nova escola, a Murilo Mendes. No entanto, a professora particular não trabalhava na mesma linha pedagógica que a Murilo Mendes, gerando percalços em um caminho que já estava “comprometido”.

Diego conseguiu se alfabetizar, apesar de todo esse cenário. No entanto, como essa alfabetização ocorreu depois da fase escolar determinada para tal processo, a alfabetização é considerada, pela escola, como “comprometida”.

Na escola pública, o diálogo com os profissionais externos, paulatinamente, é representado como falho ou inexistente. A atenção da escola permanece voltada às famílias,

responsabilizadas pela resistência em levar as crianças ou por não atuarem como ponte entre os profissionais e a escola, quando os atendimentos externos existem.

Os encaminhamentos aos profissionais da saúde aparecem como fator importante, na escola particular, para se pensar estratégias para as crianças ou para justificar ou entender o processo de cada uma. Na escola estadual, por sua vez, a comunicação com esses profissionais e mesmo as informações que se tem sobre eles são bastante vagas. Isso acaba por servir como justificativa para a falta de perspectiva da escola no sentido de ajudar esse aluno ou entender seu caso.

A instituição escolar se assume, portanto, como responsável pelo educar, por perceber e atribuir necessidades e dificuldades a seus alunos. Diante da percepção de alunos que não respondem às expectativas almejadas, pede socorro, chama pelas famílias, pelo Conselho Tutelar, responsáveis, profissionais do abrigo, profissionais da saúde, professoras particulares etc. A escola convoca, documenta, encaminha. Lança mão de sua especialização em educar e de seu aparato organizacional para avisar, a esses atores externos, que há um problema na criança e que cabe a quem está de fora resolvê-lo, de maneira alinhada ao fazer escolar.

A partir da análise dos comentários dos profissionais da educação sobre as famílias de seus alunos, podemos nos aproximar da conclusão de Cunha (2000).

[...] não existe a família tal qual idealizada pela escola, a família cientificamente orientada, extensão dos laboratórios médicos e psicológicos. [...] não existe também a escola idealizada por pais e educadores, agência onipotente capaz de formar personalidades segundo altíssimos padrões científicos. O que temos é uma instituição de ensino que perde, a cada dia que passa, aquela aura de instância salvadora, incontestável e seus fazeres educacionais. A escola já não consegue cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, se é que um dia as cumpriu. (CUNHA, 2000, p. 465)

Nesse processo contraditório, entre não alcançar o idealizado e não conseguir cumprir metas, vem o pedido de ajuda externa. A escola pede que o externo funcione como o escolar, em uma pedagogização dos diferentes modos de interação social (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). A forma escolar transcende os muros da instituição na busca da resolução de um problema que é identificado no aluno e, nesse processo, traçam-se diagnósticos e prognósticos das crianças, elementos que marcam suas biografias, juntamente às ações e intervenções que os educadores propõem a essas crianças, como será visto no próximo capítulo.

5. O ESFORÇO DE INDIVIDUALIZAÇÃO

Nos capítulos anteriores, as dificuldades escolares apareceram perpassadas por diferentes representações dos alunos que não correspondiam ao padrão institucional. Também foram levantadas representações que a equipe de gestão e de docentes tem sobre sua profissionalização, sobre aspectos da biografia escolar desses alunos, bem como as expectativas construídas em torno de tais sujeitos e sobre os atores externos chamados à interlocução.

Permeando esses tópicos, em diferentes momentos dos capítulos anteriores, a necessidade de individualização apareceu de modo recorrente nos depoimentos da equipe escolar. No capítulo 3, por exemplo, discutimos o depoimento da coordenação da Euclides da Cunha que menciona “crianças que demandam um apoio individual” e crianças com “muita demanda”. Ainda nesse sentido, destacamos a posição do vice-diretor da Murilo Mendes, que expande o conceito de inclusão para o de “inclusão social”, citando os diferentes alunos que a escola recebe.

No processo, iniciado na modernidade, em que particularidades obscurecidas entre a “identidade-nós passam a encontrar lugar numa sociedade orientada para a identidade-eu” (ELIAS, 1994, p. 161), constrói-se a compreensão de que o processo educativo deve lidar com as individualidades. No capítulo 4, a individualização se evidencia pela necessidade da presença familiar na escola e pelo encaminhamento da criança a um profissional externo.

Um ideário da individualização, portanto, se compõe no processo educativo vivido atualmente. Ideário que se relaciona diretamente a outro: o da escola para todos, da escola enquanto o “único modo possível de educar em nossa sociedade” (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 81). Tal concepção é proveniente da tradição que a escola ocupa em nossa sociedade, isto é, a de que a ideia de se viver “sem escolas seriadas é inimaginável” (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 81)

Uma das razões para tamanha força da ideia de escolarização é o fato de que praticamente todos nós passamos pela instituição – que é considerada como essencial para a integração social e, num nível filosófico, para a humanização dos indivíduos. Os padrões e a lógica escolar parecem, portanto, aos adultos escolarizados, como absolutos e naturais, ajudando a perpetuar práticas e uma organização burocrática que não se ajustam, como já vimos, aos modos de aprendizagem e de vida de parcelas consideráveis da população. (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 81)

Na medida em que se tornou inadmissível, em nossa sociedade, a formação sem escolarização, tornou-se crescentemente criticável a possibilidade de que a escolarização falhasse no atendimento a todos. Nesse contexto, aqueles que estão fora do padrão esperado pela escola passam a significar o fracasso da escola nesse atendimento e, portanto, é preciso

lidar com esses alunos em suas individualidades e buscar, no abraçar dessas individualidades, seu resgate e o resgate da instituição escolar²⁵. Cria-se, portanto, o ideário da individualização, que converge em um ideário social da modernidade.

Segundo Rose (1988), respaldado na ideia de governamentabilidade de Foucault²⁶, a subjetividade humana e a intersubjetividade tornam-se elementos-chaves para a administração da vida pública em suas diferentes organizações. (ROSE, 1988, p. 32)

Ainda nesse contexto, de acordo o autor, há o nascimento da *expertise* da subjetividade (ROSE, 1988, p. 32), contexto em que toda uma gama de profissionais se especializa no que diz respeito ao eu, como psicólogos, conselheiros e terapeutas de diversos âmbitos (ROSE, 1988, p. 32). Com a preocupação com o eu ocupando parte importante de nossa sociedade, a instituição escolar traz, para seu funcionamento, a individualidade daqueles que atende.

A partir dos elementos explicitados, podemos constatar que a instituição escolar, ao identificar dificuldades escolares nos alunos, busca, pela individualização, a correção de rumos a fim de que os alunos voltem a se aproximar da média esperada.

Nesse processo, é composto e ou intensificado o planejamento das intervenções junto aos alunos. Os elementos que acompanham esse planejamento e a maneira como operam em cada escola serão vistos no próximo item. Na construção desse planejamento, dentro do ideário da individualização, surgem as representações sobre a patologização e o prognóstico, elementos que serão contemplados no segundo tópico deste capítulo.

5.1. “CADA ALUNO É UMA COISA”: AS INTERVENÇÕES

No planejamento das escolas estudadas e nas declarações das equipes gestoras, constam coordenadas gerais sobre métodos de ensino, avaliação e recuperação. No PPP da escola particular há um destaque para o trabalho com as diferenças individuais:

Valorizamos as interações, o trabalho em pequenos grupos, a cooperação, a troca de saberes e de estratégias, bem como a reflexão sobre atitudes e sentimentos. Isso

²⁵ Desde a década de 1990, as políticas públicas em educação têm como foco os alunos que não apresentam bom desempenho. Exemplos disso seriam o programa Ler e Escrever, da rede municipal de São Paulo (Cf. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=133994>); a organização do ensino por ciclos (Cf. <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>), a proposta de ciclo de alfabetização (Ver: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>), entre outros.

²⁶ Segundo Foucault, o processo de governamentabilidade se dá na medida em que o “interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental de governo da população”. (FOUCAULT, 1979, p. 289)

possibilita aos alunos lidarem com a diversidade de pensamentos, de caminhos em relação ao conhecimento e com a diversidade de modos de sentir e agir. Esses valores são essenciais para o desenvolvimento de cada um e do grupo de alunos como um todo. Trata-se de trabalhar com o grupo, considerando as diferenças individuais, ainda que o trabalho não seja individualizado. (PPP da Euclides da Cunha, p.7)

O trecho destacado coloca as diferenças como bem-vindas ao grupo, porque são formativas e essenciais para o desenvolvimentos de cada um. A coordenação da mesma escola também traz considerações sobre as diferenças, no trabalho de reforço e no olhar para cada aluno.

[...] quando a gente olha pro primeiro ano e vê as professoras organizando grupos pra que eles possam pensar em questões pontuais, pra que eles possam pensar em níveis próximos, pra que elas possam pensar nas questões relativas ao sistema de escrita. Eu acho que isso é um reforço, em alguma medida, é um trabalho que vai querendo cuidar daquilo que pode cada criança [...] porque a gente tem muita preocupação em não excluir e nem distinguir ninguém e nem estigmatizar e nem marcar, mas a gente vai organizando um discurso e uma prática que vai mostrando pras crianças que cada um precisa de ajuda em alguma coisa [...] (Amélia)

O PPP levanta vantagens nas diferenças representadas por cada aluno, mas, nas práticas descritas pela coordenação, a diferença é apontada enquanto elemento que indica a necessidade de ajuda. A individualização, assim, parece ser um recurso para aproximar o aluno do padrão esperado.

Compõe-se, ainda na Euclides da Cunha, a representação da individualização pelo elemento preventivo à estigmatização que um reforço ou recuperação fora de sala de aula poderia causar e pela atenção à necessidade de cada aluno.

A Murilo Mendes, em seu projeto pedagógico, também traz o elemento da prevenção, ao afirmar, no item “Gestão de Pessoas”, a necessidade de “Considerar as referências de vida e de mundo que a criança traz, não a rotulando como inapta, imatura ou deficiente” (p. 23). A necessidade de flexibilização da proposta da escola, para a garantia da aprendizagem dos alunos, e do olhar individualizado para as crianças se soma a esse elemento.

Então, ela tem o trabalho sócio-construtivista sim, porque o programa do Estado ele é dessa forma, segue essa linha, porém a gente tem que garantir a aprendizagem dessa criança. Se ela não conseguir dessa forma, a gente tem que procurar outros meios. O que importa pra gente é garantir que essa criança ao final do 5º ano isso, isso e isso, pra que ela possa ser bem-sucedida lá no 6º, pra que ela possa prestar bolsa numa particular, enfim garantir a vida dela pós Murilo Mendes. Não adianta ela ir bem aqui e depois ela se perder. [...] a gente pega o plano e olha [...] ou pega o histórico – a Dona Lucia tem o dossiê dos alunos dos anos anteriores, de aprendizagem, de disciplina. (...) E a gente vê “ah neste caso assim a gente fez isso e funcionou” e a gente tenta, e não funciona, e a gente tenta outra coisa. [...] (José)

Ambas as escolas lidam com a necessidade de flexibilização de suas práticas em decorrência da diversidade de situações apresentadas pelos alunos. Há um plano para toda a

escola, um regimento, uma metodologia e, dentro deles, trafega a possibilidade do olhar individualizado.

Segundo Nóvoa (2015, p. 12), desde o final do século XX e início do XXI, a escola se depara com “as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar”. As decorrentes “novas pedagogias e métodos de trabalho” problematizariam “a ideia de um modelo escolar único e unificado”, formatado para a “preparação para a nova sociedade industrial em espaços que preservem a saúde das crianças e lhes permitam progredir de forma sistemática nas aprendizagens escolares” (Nóvoa, 2015, p. 73).

Assim, em um mundo moderno que promete a vivência das subjetividades, a escola tem que completar a diversidade, mesmo se mantendo no modelo inicial do ensino simultâneo.

Nas escolas pesquisadas, percebemos certa tensão entre a necessidade de individualização e um modelo de organização institucional voltado para um trabalho não individualizado. Trata-se de um modelo que fragmenta espaço e tempo, com salas de aula como centro do ação educacional, turmas fixas de alunos e com grades horárias previamente estabelecidas (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 108 - 109). Esse modelo “industrial de organização”, como lembram Gualtieri e Lugli (2012, p. 109) visa otimizar o tempo e espaço escolar para ensinar o maior número de crianças no menor tempo possível.

Como constituinte e, ao mesmo tempo, consequência dessa tensão, há a busca de recursos para a necessária individualização, ainda que dentro do modelo da escola simultânea. A representação dessa busca por recursos fica evidente na fala de José: “E esse é o desafio maior do Murilo Mendes hoje, porque é o caso a caso. Não é nem o que funciona pra uma sala não funciona pra outra. É o que funciona pra um não funciona pro outro”.

Na Euclides da Cunha, a mesma percepção aparece representada na fala da coordenação:

[...] quando alguém pergunta, "ah, por que o Felipe pode sentar no seu colo agora?", ou "por que o Júnior pode ficar lendo gibi?", as professoras precisam estar prontas pra responder, "porque ele tá precisando disso agora, de vez em quando você precisa também", pra dizer que todo mundo, em alguma medida, é especial em algum sentido e precisa de uma ajuda pontual em determinada circunstância. (Amélia)

No padrão do modelo da escola industrial, insere-se mais um molde, o do olhar individualizado. Isso resulta no paradoxo de se levar em conta cada um no todo, de se considerar tempos individuais na ordem da simultaneidade.

O paradoxo vai se revelando nas representações da individualização mencionadas pelos profissionais das duas escolas. Exemplo disso seria a fala do vice-diretor da Murilo Mendes sobre a recuperação contínua.

A gente tenta fazer com que o professor dê os conteúdos de 5º ano, mas que essas crianças – e isso também é muito complicado de acontecer na prática – a gente quer que o professor trabalhe de acordo com a realidade de cada um, mas não deixe de dar o conteúdo de 5º. [...] Até ontem a Joana [...] passou em sala de aula, que ela vai verificar como tá sendo feito esse atendimento individual dentro da sala, porque não tem como você chegar na sala, ele abrir o livro e fazer a mesma coisa. (José)

Segundo a professora Renata, o trabalhar “de acordo com a realidade de cada um” se revela difícil em função do número de alunos que atende.

Quando dava (risos) eu tinha que escolher um por dia, né? Porque não dava para fazer... porque assim, cada aluno é uma coisa. Lá, eles eram acho que 25. Então, aí você conta quantos alunos que tinha com dificuldade lá, dava 7, 8. Então, agora imagina, só tem umas horas e pouquinho, contando intervalo, não dá; você tem que escolher um aluno por vez, isso quando dá. Tem alunos como, por exemplo, o Michel, o Davi, a Marcela, tem aluno que tem que fazer atividades de 3º e 4º ano; a Marcela tinha atividade do 2º ano pra levar pra ela; [...] o Michel e o Diego também tinha que trazer 3º e 4º ano, mais pro 4º, pra eles fazerem. [...] Os outros, era de vez em quando. A Júlia, de vez em quando, dava pra ela olhar alguma coisa, como eles ficavam em dupla né, essa mistura de dupla de quem sabia bastante com quem tava com dificuldade, dava pra fazer isso com ela. [...] Com o João também, se for falar com ele, tem que ser só você e ele. Então, 100% de atenção, impossível. (Renata)

A professora reconhece a mesma necessidade percebida pelo vice-diretor, concorda com a estratégia de trazer conteúdos de anos anteriores para os alunos com dificuldades, mas esbarra na própria organização escolar para colocar isso em prática. Diante desse conjunto de desafios, a escola apresenta mais um recurso, o da recuperação paralela.

[...] nós tivemos agora pro segundo semestre uma professora readaptada, que é a professora Marieta, que era de Artes. E aí a gente montou uns grupos, grupos não, a princípio é individual, quando ela acha que eles têm muita, que as dificuldades são muito próximas e aí ela tenta montar duplas. É o que nós temos hoje tentado fazer: uma recuperação paralela. [...] (Joana)

Nós temos uma lista de 20 alunos, e cada caso também um diferente do outro; quando dá pra trabalhar, junto, ela [Marieta] monta a dupla produtiva, quando não dá ela faz individual. Ela faz na sala de leitura ou na sala de informática. (José)

Na turma do 5º ano A de 2016, os alunos que participavam do atendimento com a professora Marieta eram: Michel, Ricardo, Diego, Marcela e João. No entanto, apesar dos esforços em encontrar estratégias para esses alunos, eles seguiram com desempenho aquém do esperado pela escola, como será visto no próximo item deste capítulo.

A dificuldade de intervenção que aparece pontuada pela professora Renata, da Murilo Mendes, também surge na fala da professora Cristina, da Euclides da Cunha, apesar das condições de trabalho diferentes, uma vez que essa última tinha a possibilidade de contar com uma professora auxiliar, Érica, em sala de aula.

[...] de vinte que estão ali, querendo saber, ouvindo, tem quatro ou cinco que estão causando, e quem são esses quatro ou cinco? São sempre os mesmos! Então é isso, até conversei com a Amélia, e ela falou: “Ah, Cristina, acho que você tem que tirar da sala quando for assim.” Eu falei: “Mas é um estresse muito grande tirar criança da

sala”, porque eles não querem sair, não é um bebezinho que você vai lá, pega no colo e fala ‘agora você vai sair, vamos lá comigo’, é um menino que já é forte, você não vai pegar e medir força, né? “Você vai agora, vou te puxar”, não sei fazer isso, não consigo fazer isso. Mas, por outro lado, muitas vezes eu fico sem saber muito como não fazer com que o grupo perca por conta deles, né? [...]

[...] eu entendo um pouco quando o terapeuta fala que está com a gente, porque é isso, está com a gente, só que o que que eu vou fazer? Eu tenho mais vinte e quatro, eu sou a professora da sala, eu tenho que encaminhar uma série de coisas, eu não posso esquecer todo o resto e ficar só com o Antônio. (Cristina)

A professora se preocupa em encontrar uma estratégia para atender aqueles que consideram ter dificuldades. No entanto, seu desconforto está centrado, conforme explicitado no trecho acima, principalmente no impacto do trabalho com o grupo de mais de 20 crianças.

Diante das dificuldades identificadas em seus alunos, as professoras das duas escolas passam a criar estratégias para enfrentá-las, à semelhança do descrito por Nóvoa (2015).

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados. (NÓVOA, 2015, p. 39)

A organização do horário escolar, por exemplo, é utilizada por Cristina como elemento que favorece seu planejamento junto à turma.

Esse ano a gente tem duas aulas de inglês com meio grupo, então de terça e quinta tem esse meio grupo [...] Eu separo esses alunos que juntos são mais difíceis para trabalhar. Então o Antônio e o Matias nunca estiveram juntos no mesmo grupo, porque eles não dão conta de estar juntos, né? Então acho que isso é um facilitador na hora de eu pensar nessa aula, de planejar essa aula, porque eu sei que eles vão estar separados. Mas, assim, eu vou te ser bem sincera, eu não planejo algo pensando especificamente neles. [...] Porque o Antônio acho que sim, porque a gente tem que fazer com que ele avance cognitivamente [...]. Acho que o único que não vai é o Antônio [...] Mas assim, não tem muito como eu mudar a minha aula para um grupo inteiro pensando nele. Eu faço às vezes de... por exemplo: ontem eu fiz uma atividade com ele, e o outro meio grupo ficou um pouco em uma brincadeira, uns jogos e tal... e eu peguei ele com mais esses outros três, mas era pensando muito mais na aprendizagem conceitual do que na relação, né? (Cristina)

Cabe, ainda, resgatar o que a professora coloca, em resposta a outra pergunta, sobre Antônio e Matias.

Mas o que eu observo é que algumas crianças acabam desorganizando a turma como um todo. Não que eu queira que essas crianças saiam da turma, mas eu fico imaginando, por exemplo, se não tivesse Antônio e Matias, vamos supor, só esses dois, na turma, como a dinâmica seria. Eu imagino que a dinâmica seria muito mais tranquila [...]. (Cristina)

O trabalho com o grupo dividido possibilita que Cristina separe as crianças que desestabilizam o cotidiano. A estratégia está, portanto, voltada para o todo. Separando os alunos, consegue trabalhar o grupo. Antônio e Matias têm elementos de suas individualidades considerados no planejamento da professora, nesse caso, por aspectos vistos como

problemáticos em seus comportamentos. A professora destaca a impossibilidade de mudar o planejamento feito para o grupo, pensando apenas em Antônio, no entanto, busca, quando possível, estratégias para o trabalho individualizado de suas dificuldades escolares.

Durante a observação em sala de aula, houve diferentes momentos em que a professora Cristina buscava atender Antônio individualmente. Em um trabalho com a agenda telefônica, por exemplo, o grupo estava dividido. Uma parte havia saído com Érica e o grupo que ficou na sala copiava o telefone dos amigos em uma agenda específica para a atividade, a fim de que pudessem trabalhar o traçado dos numerais e o uso contextualizado dos números. Cristina ia passando de mesa em mesa para auxiliar os alunos e se detinha na de Antônio, quando julgava necessário. Em atividades de escrita, também foi possível vê-la sentada ao lado desse aluno para trabalhar suas produções. Érica também fazia o mesmo quando solicitada por Cristina.

Tereza também foi atendida individualmente por Érica e Cristina, em situações em que a sala estava organizada em pequenos grupos, pois apresentava dificuldades no processo de alfabetização, conforme apontado no capítulo 3.

Para as demais crianças, como Matias, Felipe, Rafael e André, as intervenções eram pensadas na relação com o grupo e com as dinâmicas de sala de aula, como exposto por Érica.

[...] Normalmente são crianças que ficam mais próximas. [...] De mim ou da Cris. Um porque elas têm mais dificuldade, a gente chama mais, a gente acha que isso é organizador. De fato, quando eles sentam do nosso lado, eles conseguem entrar numa roda que às vezes de outra maneira eles não conseguem, não é nem porque conversam, mas é porque levanta, pensa em outra coisa, não ouve o que você diz e, então desencana de tudo. Enfim, tem mais dificuldade.

[...] Com essas crianças que a gente precisa chamar o tempo todo a atenção, às vezes é mais difícil, então é a gente que tem que ficar nesse movimento de retomar o que aconteceu e de... de estabelecer um vínculo positivo mesmo, sabe? “Olha, aquela hora eu fiquei brava, é porque não dava pra você falar, porque eu tava falando, mas agora que eu não to falando nada pra roda, você pode me contar como foram as suas férias, eu quero saber, mas aquela hora não dá”. [...] (Érica)

No trato individual com cada criança, na busca de estratégias por parte das professoras, a menção ao grupo permanece. As intervenções são para que as crianças consigam estar no grupo, participar de rodas, de atividades coletivas, ter a atenção retomada em meio a uma rotina que atenda a todos ao mesmo tempo.

Antônio também estava entre essas intervenções e Cristina relata uma conversa com ele, após episódios de conflitos com os colegas.

Ainda essa semana, ele [Antônio] bate nos amigos, ele empurra uma menina, [...] eu falo: [...] “Antônio, mas você é um menino que sabe fazer carinho, você é um menino que gosta de receber carinho, você é um menino que tem amigos, que brinca de uma forma bacana. Então você pode fazer outras coisas com as suas mãos, com o seu corpo, com os seus amigos, que não bater. Você sabe abraçar, sabe beijar. Você sabe que tem

criança [...] [que] não sabe abraçar, beijar, não sabe, não gosta, não conhece. Você adora isso, usa sua mão para fazer isso, abraça seus amigos, fica de uma forma bacana com eles, eles vão gostar mais de você, você vai se sentir melhor, porque você é um menino bacana, é um menino legal, faz várias propostas boas, mas na hora que você empurra, que você bate, ninguém quer ficar perto de você!” E aí assim, não sei como entrou isso nele, mas de quarta para cá, que foi quando eu conversei com ele, ele melhorou, mas é isso, não sei o quanto o que eu faço vai surtir um efeito nele, porque todo o resto não colabora, entendeu? [...] então é um trabalho de formiguinha que você faz, faz, faz e às vezes você não vê o resultado, você tinha que ter uma outra parceria, né? (Cristina)

A professora valoriza a estratégia de conversa, mas reclama apoio externo, “outra parceria”, que poderia ser entendida como parceria familiar ou com um profissional externo à escola.

Formosinho (1997, p. 12) aponta que, ao longo da história da escola de massas, a “diversidade de ritmos de aprendizagem, de valores sociais e educacionais, de normas de convívio, de processos de integração na vida escolar suscita a necessidade de apoio pessoal aos alunos”. Em outras palavras, isso promoveria, no espaço escolar, a necessidade de diferentes tarefas especializadas, como orientação vocacional, apoio pedagógico, psicossocial e ou psicológico aos alunos. (FORMOSINHO, 1997, p. 12),

Muitas dessas tarefas especializadas não são tarefas docentes e, por isso, estão muitas vezes a cargo de outros técnicos – psicólogos, assistentes sociais, orientações vocacionais, etc. Mas há tarefas que, pela sua imbricação com a aprendizagem escolar, são diversificações da docência – apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio psicossocial aos alunos com dificuldade de inserção na vida escolar, por exemplo. (FORMOSINHO, 1997, p. 12)

Na ausência desses “técnicos” no espaço escolar, é possível considerar duas consequências, que podem, inclusive, se interpenetrar: a) o desconforto dos professores, por se perceberem com dificuldade em atuar de forma efetiva junto a muitos de seus alunos, apesar de toda a bagagem profissional que carregam; b) o encaminhamento de alunos, a profissionais da área da saúde, a partir de intervenção e iniciativa da escola junto às famílias. Em relação a esse último aspecto, destacamos a reflexão de Gonçalves (2015), que enfatiza que, sob o pretexto de cuidar da especificidade dos alunos, a própria escola, muitas vezes, é responsável por encaminhá-los a profissionais da área da saúde, ainda que as especificidades que os discentes apresentem sejam justamente da ordem do não aprender, isto é, algo de cunho pedagógico e, portanto, por primazia, da educação (GONÇALVES, 2015, p. 199)

Renata, na Murilo Mendes, resgata uma conversa com a aluna Júlia, cuja dificuldade também está na relação com o grupo.

De manhã, eu falava “Júlia, você quer isso pra sua vida? Você quer continuar morando lá?”, eu sempre tentei cutucar, sempre chamei ela pra conversar, [...] teve dia que eu cheguei a sair de lá quase uma hora da tarde conversando com a Júlia, sempre

perguntava “Júlia, é isso que você quer pra sua vida? Você tem que pensar no seu futuro” [...] Teve um dia que ela chegou na escola, falou que tava sentindo muita dor, cólica menstrual. E ela de cabelo molhado, sandalinha rasteirinha, não sei o quê, aí eu chamei ela no canto e falei então, ela não é orientada, lá no abrigo não passam orientação pra ela, falei “olha, se você já tem uma pré-disposição a ter cólica, acorda cedo, o cabelo tá sujo, mas não lava muito cedo porque tá frio, tomar friagem no pé, como dizia minha vó, faz mal, fica com cólica” [...], aí ela ficou olhando assim pra mim e falou “ai, prô, e agora?”, “vamos lá chamar a tia do abrigo, porque eu não posso te dar um remédio, vamos pedir pra tia do abrigo trazer”, aí a tia do abrigo tratou ela mal, eu mostrei a ela “tá vendo Júlia, agora que você mais precisa, a tia não está disposta a te ajudar, porque você só faz malcriação pra tia lá no abrigo, [...] aí a tia chegou lá “ah vou ter que voltar lá no abrigo, não sei o quê!”, começou a gritar com ela e ela começou a chorar, aí você vê a fragilidade da criança né, é 12 anos, mas é uma criança gente... aí eu mostrei pra ela “tá vendo Júlia, agora que você mais precisa a tia não vai te ajudar, e isso vai acontecer na vida”. (Renata)

A docente também conta das discussões que tinha com o grupo de professores quando o assunto era Júlia.

Só que assim, dela reclamavam que comigo ela [Júlia] fazia as atividades, com os outros ela não fazia, ela batia de frente, e eu falei “gente, isso daí é cada professor que tem que saber lidar, a turma é sua, você que tem que se virar pra dar aula lá”, então se você pensa que você que manda em tudo, e você “fica quieta e acabou”, pra uma criança que viveu na rua, você tá pedindo o quê? Pra ela xingar você, pra ela fazer o que quer na sala, e foi isso que aconteceu à tarde. Mas é uma excelente aluna! Ela não tem problema de aprendizagem, o problema dela assim é que “eu não quero fazer, pronto e acabou, pra quê que eu vou fazer? [...]”. (Renata)

Nas duas escolas, as professoras, mobilizando suas respectivas bagagem e formação profissional, temáticas que abordamos no capítulo 2, propõem, constantemente, estratégias para atuar junto a esses alunos, mas se deparam com limitações e desconfortos.

A gestão também tem estratégias de intervenção junto às crianças.

[...]Quando eu entendo que a professora já esgotou aquelas coisas que são da ação direta dela, aí a gente vai combinando entradas: eu vou falar com essa criança pra ela entender que tem um funcionamento maior na sala de aula e que as coisas precisam acontecer; depois que eu entro na sala de aula e – não, geralmente eu não faço isso na sala de aula - mas depois que eu converso com esse menino, converso por aí ou trago aqui, e as coisas continuam do mesmo jeito, a gente entende que é hora de envolver a família. (Amélia)

Aqui é muito aberto, [...] eles entram a qualquer hora, entram sem pedir licença, vem, já chega e já vai falando, tanto aqui quanto no José. [...]. Eu acho que é também uma grande diferença entre as escolas, essa liberdade que eles têm de virem aqui contar o que tem de errado, o que não gostou; por um lado eu acho muito legal, porque você tá mais próximo da criança, ela se sente muito mais própria aqui da escola, tem tranquilidade com a escola, mas não sei se isso, nesses casos assim, tem alguma coisa de positivo pra eles. [...] (Joana)

Esses depoimentos trazem à tona a tensão de uma busca por um processo educacional que individualize e uma instituição organizada para o todo. Busca-se a individualização, tanto no âmbito de sala de aula, pelas professoras, quanto no âmbito da gestão, pelas coordenadoras, mas as inseguranças sobre a eficácia dessas estratégias decorrem de questões institucionais,

como a quantidade de crianças por sala, a organização do tempo e do currículo, a falta de apoio dos profissionais externos etc.

Renata reconhece que há um trabalho a ser feito, aceita fazê-lo, mas questiona as condições em que ele acontece. Cristina e Érica enxergam, nos momentos em que podem dividir o grupo ou trazer as crianças para perto de si, um alívio para a prática cotidiana. Nesse sentido, revelam sinais de que existem estratégias válidas para trabalhar com os alunos.

As próprias escolas criam estratégias para flexibilizar o uso do tempo, do currículo e dos agrupamentos tradicionais por série e ou faixa etária. Exemplos disso seriam as aulas de reforço com a professora readaptada, na escola pública, bem como o projeto denominado Teia²⁷, desenvolvido na escola particular. Ambos se aproximam da proposta de trabalho com projetos²⁸.

No entanto, permanece a dificuldade em aplicar essas estratégias, ampliá-las ou, ainda, buscar outras, uma vez que se trata de ações pautadas nas diferenças entre os alunos, “num contexto escolar em que tudo está pronto para igualá-los” (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 95). Tais aspectos levam os educadores a operarem novas iniciativas em velhas estruturas, como argumenta Hargreaves (2002).

Quando as estruturas educacionais tornam-se muito arraigadas na mente profissional e pública, elas podem impedir com firmeza as tentativas de definir e atingir novos propósitos ou de resolver novos problemas. Os próprios educadores tentam adequar projetos e iniciativas novas em estruturas velhas e insensíveis, em oposição a transformar as estruturas para que elas acomodem e sustentem novos propósitos e práticas. (HARGREAVES, 2002, p. 154)

As professoras e as equipes de gestão buscam estratégias para atender os alunos, mas seguem inseridas em um contexto que limita essas estratégias e que tenta trazer as crianças de volta a padrões pré-estabelecidos. Essa tentativa de retorno a padrões previamente estabelecidos, muitas vezes, implica a construção de diagnósticos e prognósticos que, eventualmente, levam à patologização de dificuldades escolares, como discutiremos a seguir.

²⁷ Nome fictício para a proposta da escola em que as crianças do Grupo 5 ao 5º ano trabalham juntas, de acordo com um tema de interesse e supervisionadas pelos professores da escola, em um projeto coletivo de investigação.

²⁸ O ensino por projetos é resumido por Gualtieri e Lugli (2012) como uma perspectiva em que “os alunos possam elaborar questões e procurar respondê-las ao propor e levar a cabo projetos de pesquisa ou de aplicação de determinados conhecimentos, sempre a partir de um problema. Esse problema pode ser trazido tanto pelos alunos como pelo professor e deve ser enfrentado em equipe: os grupos de alunos desenvolvem as atividades contando com a orientação docente”, o que possibilitaria aos alunos, sob orientação dos professores, “construir e aplicar conhecimentos, estabelecer relações entre elementos que, de outro modo, ficariam separados por fronteiras disciplinares”, além da convivência e colaboração entre alunos. (Gualtieri e Lugli, 2012, p. 97)

5.2 PATOLOGIZAÇÃO E PROGNÓSTICOS

A patologização, nesta pesquisa, não é entendida estritamente como uma desincumbência por parte da escola em relação às suas atividades essenciais (AQUINO, 1996, p. 95), mas como possível consequência da tentativa de individualização do atendimentos aos alunos. Nessa tentativa, a escola pode traçar diagnósticos e prognósticos dos alunos e pode, ainda, buscar por profissionais externos que têm justamente por tradição a individualização em suas práticas, o cuidado à especificidade, conforme apontado por Gonçalves (2015).

Nesse movimento, a escola se assemelha ao processo de medicalização observado por Moysés (2008), em que a normatização da vida escolar tem como consequência a transformação dos problemas escolares em distúrbio. A partir do momento em que profissionais de outras áreas, que não só a médica, são chamados para avaliar esses supostos distúrbios, como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, temos em curso o processo de patologização escolar (COLLARES e MOYSÉS, 1994, p. 26).

Na escola particular, na busca por uma avaliação aprofundada sobre as dificuldades das crianças, por meio de representações de condições emocionais patologizadas, diagnosticam-se quadros de sofrimento e infelicidade que preocupam a equipe.

[...]A única criança que eu tenho que não está no lugar onde deveria estar em relação à aprendizagem é o Antônio, mas que eu também não vejo como uma dificuldade de aprendizagem, acho que a questão dele é muito emocional, por isso que ele não consegue aprender, por isso que ele não avança. (Cristina)

Então é um menino que por mais que me deixe desgastada muitas vezes, é um menino que eu quero muito bem, eu quero muito que ele consiga ser feliz, porque ele está super infeliz, está super sofrendo, ele sofre o tempo inteiro. [...] (Cristina)

[...]Antônio tá urrando por ajuda. A sorte que esse ano a família conseguiu ouvir e ele tem feito um trabalho fora daqui. É uma família que, infelizmente, consegue acolher pouco, consegue conectar pouco com as coisas do menino. [...] (Amélia)

No caso de Antônio, a patologização de seu sofrimento tem consequências sobre seu desempenho escolar, representado pela dificuldade no campo da alfabetização e aquisição da linguagem escrita. Para outras crianças, também da escola particular, são levantadas outras hipóteses associando dificuldades escolares com desafios no campo emocional .

[...] Eu acho que isso vai tornando o Felipe um menino mais sofrível, um menino que sofre mais do que deve, porque de fato ele é um menino brilhante, tem uma inteligência incrível, mas que tem uma inteligência emocional muito frágil, em qualquer situação ele não tem equilíbrio. [...] (Amélia)

Por mais que ele [Felipe] esteja aparentemente feliz, eu não sei o quanto ele está feliz, porque as preocupações dele são de outra ordem[...] Eu não vejo que ele tem uma amizade. [...] (Cristina)

[...] nós indicamos um trabalho pra ele [André], por conta de uma impossibilidade de gerenciar situações de conflito. [...] Semana passada ele tava aqui completamente descontrolado, dizendo “vou me matar!” e tal. Agora, isso já é uma situação melhorada em relação ao começo do ano, que era corriqueiro, era todo dia, toda hora. (Amélia)

Já na escola estadual, a patologização se dá em torno de elementos da história de vida de cada aluno, que resvalam, como consequência, em seu desempenho e em seus processos de aprendizagem .

[...] então você percebe que é [Diego] uma criança que tem dificuldade de aprendizagem, e a agitação, que dificulta ainda mais [...] o Diego eu acredito que ele também entra num processo de tomar uma medicação, a mãe tava comentando com a gente. (José)

Ele [Diego], na verdade, seria o caso talvez de entrar com uma medicação, que a gente sente ele muito ansioso, tem alguma coisa que eu não sei. Ele [...] tem uma história muito forte, a mãe foi de abrigo, era usuária. A gente acha que ele vive numa abstinência [...] (Joana)

Aí tem o Diego, também problema de aprendizagem... esse mora com a mãe, mas não flui, não vai, acho que ele sente a rejeição do pai, porque o pai rejeitou ele. [...] (Renata)

[...] A Júlia é uma briga, menina [...] Eu falei pra Joana e pros outros professores no último conselho, eu falei assim “a Júlia, dentre os alunos que eu já tive, é aquele aluno assim que é o melhor aluno da sala porque ela é líder, ela é uma líder nata, ela tem um poder de persuasão assim incrível, e ela é muito inteligente !” Porém, tem que ser trabalhado o outro lado, se ela não tivesse esse problema familiar, de estar morando num abrigo, se não tivesse tudo isso, nossa é a melhor aluna da sala, seria uma aluna excelente! Só que assim, ela é mal orientada, ela não tem orientação. [...] (Renata)

A menina [Marcela] tá no 5º ano e não é alfabetizada . Ela tá fazendo aula de reforço com a Marieta agora e ela fala “mas essa menina não vai” e não vai, enquanto não ajudarem ela num problema que ela tem ou teve, alguma coisa aconteceu com aquela menina, que os pais são separados, aí a mãe começou a contar e a chorar, a gente viu que tinha coisa além, melhor não mexer [...] (Renata)

Patto (1996, p. 44) constata, com o advento da psicanálise no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, a busca, por parte da escola, de explicações para o fracasso escolar no ambiente sócio-familiar e nas consequentes causas emocionais, de personalidade e intelectuais dos alunos.

A patologização do sofrimento e da história de vida dos alunos de ambas as escolas estaria, portanto, relacionada à busca constatada por Patto (1996). No entanto, o processo de traçar um diagnóstico para esses alunos, ou seja, de reconhecer, nomear, mapear, atribuir e ou interpretar suas dificuldades escolares faz parte também processo de individualização desses estudantes. Dele decorrem os planejamentos, as práticas e as reflexões para as intervenções junto a esses discentes. Em algumas situações, a consequência desse processo é a patologização e a busca de novas estratégias fora do espaço escolar.

Na frustração das intervenções, realizadas com foco na individualização, que poderiam dar certo e não dão ou dão parcialmente, porque nascem e acontecem em instituições organizadas para o simultâneo, sobressaem as representações de impotência e desconforto por parte da equipe. Diante desse quadro, uma resolução passa a ser buscada no ambiente externo, mais especificamente nas famílias e profissionais. A partir disso, surgem também os prognósticos para essas crianças, na forma de perspectivas e previsões, por parte da equipe, quanto à biografia escolar dos alunos.

Diante das diferentes representações que permeiam os históricos construídos sobre os alunos, surgem as perspectivas de continuação para esses históricos. Em outras palavras, passamos a refletir e tecer hipóteses direcionadas a momentos em que os alunos já não estarão nas mesmas salas de aula em que estiveram no momento da pesquisa. Consideramos, assim, o futuro, um tempo mais distante.

Compreendemos que a narrativa escolar sobre essas crianças continuará a ser escrita e algumas previsões, de acordo com o que foi construído até o momento, inclusive, são anunciadas por parte da gestão e das professoras. Previsões que aparecem carregadas, também, de representações sobre os alunos e suas dificuldades escolares.

Nesse tópico, concentramo-nos nos prognósticos sobre Ricardo, Júlia, Diego, Michel, Marcela, Renato e João, da escola Murilo Mendes. Em relação aos alunos da escola Euclides da Cunha, priorizaremos os prognósticos relacionados a Tereza, Antônio, Matias, Rafael, André e Felipe.

Todas as crianças ora mencionadas apareceram nas falas das equipes de educadores e foram observadas, em suas salas de aula. Além disso, foram motivo de reflexão, quando revisitadas as falas e anotações dos cadernos de campo. Todas elas mereceriam um capítulo próprio, quiçá um estudo de caso.

Ao longo dos capítulos anteriores, tentamos explicitar um pouco das marcas que nos foram trazidas sobre esses alunos nas entrevistas e nas observações. Cientes de que cada um, enquanto sujeito de uma vida escolar, mereceria narrar suas próprias histórias, reiteramos que o objetivo do presente trabalho é que, no contraste entre escolas, entre falas de equipes, entre impressões partilhadas pelas equipes sobre cada criança, tenhamos uma visão caleidoscópica da instituição escolar como um todo.

Nas marcas sinalizadas a partir dos prognósticos traçados para essas crianças estão contempladas, também, facetas de um prognóstico sobre a própria instituição escolar. Em outras palavras, evidenciam-se previsões e perspectivas também para um sistema que se organizou baseado em um modelo que já não parece ser suficiente para a conformação atual de mundo.

As perspectivas aparecem na falas da equipe, primeiramente, como um todo, ou seja, como expectativas gerais que se estruturam para os alunos nas escolas em que estão.

[...]a gente percebe que as crianças vão num crescente, a gente acredita muito na potência que essas crianças têm e a maior parte das famílias que estão conosco são famílias muito parceiras, então ainda que demore um pouco por exemplo, vamos lá pro caso do Felipe, que é uma família que ainda não nos ouviu, eu fico na esperança de que na próxima sentada que essa família der aqui conosco, a gente vai conseguir... capturar, eu tenho sempre uma visão mais otimista. [...] (Amélia)

As perspectivas da escola particular giram em torno de representações sobre a potência das crianças e a construção de parcerias com as famílias. Em outras palavras, centram-se na própria criança e na família. Já as perspectivas da escola pública se cruzam aos objetivos da instituição, com representações de um mercado de trabalho e de uma sociedade competitivos, para os quais a escola prepararia esses alunos.

[...] a gente pensa numa criança que saia daqui e consiga pensar, consiga refletir, que tenha opinião, que não vai escutar e balançar a cabeça sempre sim e não [...] Então, assim, a gente quer realmente que ela participe de forma efetiva dentro da sociedade, e que ela não seja só mais uma e que a sociedade não passe por cima dela, mas que ela caminhe dentro dessa sociedade, porque infelizmente o mercado é cruel, o setor seletivo depois lá pra faculdade é cruel. [...] Porque também [...] não vamos tapar o sol com a peneira, a gente sabe que daqui vão sair excelentes frentistas, mas se ele for um frentista muito bom naquilo que ele tá fazendo, ótimo, porque a sociedade precisa dele; se ela for também uma empregada doméstica e ela for brilhante naquilo que ela tá fazendo, ótimo". (José)

Enquanto uma das escolas traça previsões de acordo com o que escapa ao controle da instituição, a potência de cada criança e a participação familiar, a outra alinha a expectativa ao que lhe é inerente, seus objetivos, mas mira o externo, representado pelo mercado de trabalho e as competições da sociedade. Na particular, espera-se algo do âmbito externo, enquanto na pública prepara-se para o externo, de acordo com a expectativa que se tem de cada criança.

[...] esses que entraram em agosto do ano passado nós não vamos conseguir fazer com que ele preste e passe numa escola particular, nós não vamos conseguir fazer com que ele entre no Florescer²⁹, isso nós temos consciência. Então nós precisamos procurar pra ele uma escola onde ele se adapte e seja respeitado, pelo menos. E aí nós temos as

²⁹Florescer é o nome fictício de uma instituição educacional criada e mantida por um grande grupo empresarial familiar brasileiro, com empresas e empreendimentos em diferentes áreas de negócios. A escola, localizada em São Paulo, é de tempo integral e recebe alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, oferecendo, além do currículo obrigatório, disciplinas relacionadas à gestão de negócios e estágios nas empresas do grupo, com a possibilidade de que os alunos já terminem o ensino médio empregados pelo grupo. A escola é gratuita e, durante o processo seletivo, profissionais passam por escolas públicas divulgando o trabalho da instituição e organizando dinâmicas de pré-seleção de candidatos.

outras opções: tem o Pablo Picasso³⁰, que é uma escola que fica aqui na rua D³¹. [...] Normalmente esses alunos, é, o próprio pai fala ‘ah, eu quero aqui’, o pai que é acomodado, o aluno é brilhante, ‘não vou levar no Florescer porque o Pablo Picasso é na rua da minha casa’. (José)

Na representação da pressão social sobre a Murilo Mendes, os alunos ganham perspectivas gerais diferentes. Quem vai fazer universidade pública e quem vai ser frentista? Qual a perspectiva para o aluno que vem de fora da escola e que está “fora da idade”? E para os que não foram alfabetizados no período e ritmo compreendidos pela equipe de educadores como adequados? A expectativa diferenciada para alunos que estiveram na Murilo Mendes desde o início do Ensino Fundamental e os que foram matriculados naquele espaço no ano anterior se justifica na imagem do aluno que veio de fora – conforme abordamos no capítulo 3 – e na temática da participação familiar. Em outras palavras, volta-se para o próprio aluno e para a sua família.

As previsões gerais empreendidas sobre os alunos, em ambas as escolas, não parecem levantar questionamento ao modelo escolar no qual essas crianças foram/estão inseridas. Na fala da professora da Murilo Mendes, no entanto, há elementos que indicam problemas na instituição escolar como um todo.

E o comportamento deles vai piorar. A não ser que tenha alguma coisa diferente na escola, como não vai ter nada diferente, não vai ter nenhuma atividade assim interessante, nenhum professor interessante, porque o professor tá ganhando mal, então... Bagunça, né. Desinteresse... e assim vai. (Renata)

Tirando o Theo, que eu sei que a mãe acordou pra vida e a família agora é presente, os demais, infelizmente, ou vão evadir da escola ou vão passar de série, porque o Fund. 2, os professores do Fund. 2, eles não vão parar pra querer saber da vida daquela criança, infelizmente não vai. “Ah não sabe? É zero” (Renata)

A evasão escolar aparece enquanto elemento associado à organização do ensino Fundamental 2 e à impossibilidade, nesse caso, de individualização, além da desvalorização do trabalho docente. Outro elemento ressaltado é a aprovação entre uma série e outra, aspecto que aparece explicado na continuação da fala da professora Renata.

[...] o professor do ensino médio não quer saber qual foi a trajetória daquela criança, ele não vai atrás pra saber [...] então se a criança, por exemplo, o Diego é um aluno muito agitado, bagunceiro, então o professor dá 5 pra se livrar dele, manda pro 7º, manda pro 8º, até ele ir embora da escola; [...] Marcela, se ela chegar no 6º ano, vão reprovar, se ela conseguir chegar no 7º, vão reprovar, porque é uma aluna calma, tranquila, não dá trabalho.[...] chega no conselho, professor fala “ah não, aluno bagunceiro, só vem pra escola fazer bagunça, vai ficar segurando aluno assim pra quê? Manda embora”, aquele que é bobinho, não dá trabalho, “ah esse menino não sabe

³⁰ Nome fictício para uma escola pública próxima a Murilo Mendes.

³¹ Nome fictício de uma rua próxima à escola

nada”, reprova. Infelizmente. É triste, né? Mas não dá pra fazer muita coisa. [...] Então esses que não conversam vão ser reprovados, agora a Júlia ela não vai ser reprovada nunca porque ninguém vai querer, ninguém vai querer ela no ano que vem, “ah chega dessa menina, manda ela embora”. [...] Então é uma criança assim que tá perdida, e se continuar assim nós vamos perder ela pro mal. (Renata)

As duas possibilidades de prognóstico - aprovação na série, independentemente do desempenho do aluno, e evasão - estão relacionadas ao modelo de docência praticado no Ensino Fundamental 2 e Médio. Nessa etapa, quando já não se tem um professor por turma, mas um professor para cada disciplina, Renata sinaliza sua interpretação sobre a impossibilidade do olhar individualizado para os alunos .

Essa questão também é levantada pela coordenadora Joana.

É, a gente tá vendo que cada vez mais tá se aproximando o final do ano e eles, de uma certa forma, vão dar continuidade para este estudo. Não aqui, como eu falei, vão pra outro estágio, talvez não tenha esse olhar tão mais cuidadoso com eles. Porque chega lá é cada um por si, 50 minutos de aula, entra um professor, entra outro... e a gente sempre explica, eu sempre expliquei, eu falo “olha, vocês estão crescendo e, quando vocês chegarem no 6º ano gente, é como se vocês entrassem no 1º ano, eles vão fazer reconhecimento de tudo, e lá é muito mais dinâmico, não vai ter gente assim ‘ai, vamos pra sala, vamos estudar’. Meu, cabulou, suspensão, não fez a aula, não fez o trabalho, não apresentou, é zero”, eles não têm esse cuidado que ainda se tem no fundamental 1. (Joana)

Na fala da professora, cuja bagagem profissional inclui a passagem pelos outros dois segmentos de ensino, está a representação do fracasso escolar relacionado à organização institucional, ao modelo em que cada professor, em seu período de aula, ensina o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo, para toda a turma, independentemente do histórico de cada aluno. A docente enfatiza, portanto, a desconsideração à biografia escolar de cada aluno.

Além disso, consideram-se questões institucionais, como o salário dos professores e a organização dos segmentos. Tais aspectos, no entanto, são compreendidos como elemento externo às instituições de Ensino Fundamental 1, categoria na qual a Murilo Mendes está inserida.

No período em que as entrevistas ocorreram na Murilo Mendes, os prognósticos dos alunos estavam marcados pelas intervenções já propostas, pelos resultados alcançados até aquele momento e pelas perspectivas gerais traçadas segundo o público de alunos da escola.

A professora levanta duas categorias de alunos para os prognósticos, entre aqueles que fogem ao padrão escolar, isto é, os que são mais quietos e “não dão trabalho” e “o que conversa”, “bagunceiro”. Passadas décadas, é possível reconhecer, no comportamento atribuído aos alunos, a problemática da passividade e da rebeldia levantada por Patto (1996). Enquanto resultantes de uma vivência escolar, essas classificações passam a ser vistas como justificativas para a patologização, encaminhamento e ou prognósticos de fracasso escolar, quando, na

realidade, seriam efeitos de um processo e não a causa do mesmo. (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 56)

Assim, Júlia e Diego têm como prognóstico terminar a escolarização passando de série para série, independentemente do desempenho escolar, sem investimento das instituições. A previsão é traçada de acordo com os atributos que esses alunos carregam e o possível efeito desses atributos para o seu futuro escolar.

No final de 2016, conforme citado no capítulo 3, a professora Márcia nos informa que Júlia deixou de frequentar as aulas no início de novembro, entregando trabalhos e atividades à distância. A aluna não participou dos eventos de final de ano, como a formatura e o acantonamento. Diego, por sua vez, foi proibido de participar do acantonamento, mas esteve na formatura.

Então, o Diego foi até o fim. Participou da formatura. Ele tinha interesse... muito pouco, porque ele se envolvia sempre em estar junto com os outros, que é o Ricardo, o Michel, o Renato. Então, esses alunos tiravam totalmente a concentração que ele poderia ter dentro da sala. Então, era um que mexia, era outro que ria... Então, ele circulava, ele não consegue ficar sentado, ele não consegue se concentrar para aprender alguma coisa. [...] mas ele veio até o final, participou da formatura, ficou assim um peixe meio fora d'água na formatura, porque ele tem a consciência que ele não produziu. (Márcia)

As previsões são feitas para o longo prazo da escolarização dos alunos, mas começaram a dar mostras de sua autorrealização, a partir das falas das equipes, já no final daquele ano letivo.

Michel também deixa de frequentar as aulas em meados de novembro, sem participar das atividades de finalização do ano letivo. A professora Renata apresenta uma previsão para o aluno, a longo prazo.

O Michel é um aluno que quando chegar no ensino médio, se ele chegar no ensino médio, é um aluno que o professor vai falar “tá, tá bom, garoto senta lá, não enche o saco não, te dou um 5 aqui pra você passar de ano”, já manda embora. (Renata)

Para Marcela, que teve sua dificuldade escolar reconhecida, passou pelo recursos de individualização em sala de aula e no reforço, a quem foi atribuída a necessidade de ajuda especializada, fica o prognóstico:

[...] mas a gente aconselhou a mãe a procurar ajuda porque ela [Marcela] não vai desenvolver enquanto não tiver uma ajuda especializada. (Renata)

[...] [A Marcela] tinha, sim, dificuldades de aprendizagem mesmo. [...] aquela defasagem que vem vindo, então por mais que você tente, você nunca consegue suprir aquela defasagem que ficou lá para trás. Então, assim, dentro do que ela chegou, das dificuldades que ela tinha, ela teve uma evolução, mas não uma evolução para acompanhar o ritmo de um 5º ano, sabe? [...] mas não é uma aluna que você pode dizer que vai tranquilamente, vai ter sempre que correr atrás do prejuízo. (Márcia)

A aluna frequentou as aulas até o final de 2016 e participou da cerimônia de formatura. Renato, Ricardo e João também frequentaram as aulas até o fim, mas não participaram dos eventos de fechamento do ano letivo.

Na escola particular, no momento das entrevistas, as representações contidas nos prognósticos trazidos pela professora Cristina retomam a impotência em torno das intervenções já realizadas e a esperança, ou ausência da mesma, nas famílias e nos profissionais que atendem essas crianças.

[...] Não sei quais serão as cenas dos próximos capítulos, porque eu faço tudo que tá ao meu alcance. Não sei mais o que fazer. Não tem como eu ajudá-lo [Felipe] a resolver algo que tá fora do meu alcance. [...] a gente tem esperança de que um dia essa família consiga olhar para ele e colocar ele em algum trabalho terapêutico, alguma coisa que ajudasse, porque é um menino que sofre. (Cristina)

O Antônio é isso, eu fiquei muito frustrada com a reunião com o terapeuta, eu não sei se essa pessoa vai ter condição de ajudar o Antônio, porque é isso, o fato é os pais... Não dá pra gente mudar os pais, não dá para a gente fazer os pais virarem pais [...] Então, com o que a gente tem hoje, como que dá para trabalhar? Ele não trouxe nenhuma perspectiva do que a gente pode fazer, então vamos esperar esse retorno dele [...] Então, o Antônio, eu acho que a gente vai passar um apertado com ele. [...] Eu não consigo ver esperança, não consigo ver esperança. E [...] Acho que com o Antônio a gente vai terminar o ano sem avanços, sabe? (Cristina)

Eu acho que o André, eu tenho visto que ele tem avançado nas questões que ele precisa avançar que a gente já falou muito quais são.. [...] eu acho que essa parceria com a terapeuta e ele estar em um grupo de crianças grande, [...] acho que o grupo ajuda de uma certa forma ele, porque são vinte e quatro muito diferentes que ele precisa aprender a se relacionar com eles e se vincular, se importar com o outro. Acho que o trabalho com ela vai... Vejo bons frutos, acho que ele vai caminhar bem, já tem caminhado bem. Eu tenho uma esperança grande. (Cristina)

O Rafael, eu quero chamar essa família um pouco para contar um pouco do panorama dele, talvez situar não comparando ele com o grupo, mas contar um pouco de como ele é em relação ao grupo, porque talvez eles não tenham muita referência, né? Não sei. Seu eu fosse a mãe, acho que eu gostaria de saber, se eu estivesse meio perdida... como o grupo trabalha e como meu filho trabalha, talvez isso possa melhorar, como ajuda, não sei... Não sei se ele precisaria, não sei te dizer. (Cristina)

O Matias, na hora que a escola sugere: ou você troca de... não é assim tão brusco dessa forma, mas... ou você troca de terapia, e coloca em uma terapia que converse com a escola, ou você procura uma escola que converse com a terapia, porque os dois juntos não está dando; a mãe vai procurar outra escola. E o menino fala disso todo dia, ainda ontem eu conversei com ele: "Sabia que vai demorar muito para isso acontecer? Ainda tem muita coisa para você viver aqui, muita coisa!" Porque a mãe fala oito meses antes para a criança que ele vai mudar de escola. [...] Então eu não consigo ver muita esperança em relação a isso, que ele tá querendo fazer o que a gente propõe aqui, porque como? Vai você adulto pensar que você vai daqui a seis meses mudar de trabalho, você vai se dedicar da mesma forma, com a mesma intensidade? Imagina uma criança, o que é isso para uma criança? "Porque eu vou fazer essa reescrita?" Ele não está aqui! [...] (Cristina)

[...] a Tereza chegou sem conseguir escrever o nome dela, trocando as letras de lugar, colocando milhares de perninhas no N, então era uma questão... crianças de quatro anos já sabem fazer isso na maioria das vezes. Mas isso não era por conta de uma... eu acho, não era por conta de uma dificuldade cognitiva nem nada, eu não sei como foi... a aprendizagem dela antes disso, não sei o quanto era cobrado, não sei quanto

era mostrado e não sei o quanto ela se interessava e aqui ela tem começado a se interessar, a gente viu que no que começo ela também não se interessava, a gente pedia pra apontar o nome e ela apontava o primeiro que viesse... mas que agora ela tá muito mais interessada, ela tem progredido muito [...] (Érica)

A coleta de dados da pesquisa se encerra, após o final das observações em campo, com uma mensagem de texto enviada pela professora Cristina no início do mês de dezembro, contando sobre os acontecimentos com alguns alunos. Felipe teria sido encaminhado para terapia, pela coordenação, após a insistência da professora, e a psicóloga estaria em processo de fechar o diagnóstico de psicose. Para Rafael também havia sido indicada terapia. Os pais de André haviam se separado e a professora tivera uma nova reunião com a terapeuta para tratar sobre o assunto. Antônio e Matias continuariam na mesma situação, segundo a professora. Tereza não foi citada nessas mensagens, pois com o avanço na aprendizagem e os diálogos com a família, a escola já previa um bom desempenho para a aluna no 2º ano.

Enquanto a escola pública prevê evasão ou um fim de escolarização sem grandes investimentos, por parte da própria escola, para os alunos com dificuldades, a escola particular direciona os seus discentes para profissionais externos. A exceção em relação aos casos acompanhados remete à situação de Tereza, pois, segundo a coordenação, suas dificuldades teriam sido atenuadas a partir da intervenção da família.

A equipe, que via melhoras no quadro de André, volta a se preocupar a partir da notícia da separação dos pais. Em relação a Matias, por conta do desacordo no diálogo entre escola e psicóloga, contava-se com a perspectiva de sua saída da escola. Rafael, até o meio do ano, quando a entrevista acontece, era visto como um aluno que trazia dificuldades para turma devido a seu comportamento, mas que havia melhorado em relação ao ano anterior, a ponto de Cristina ter como planos chamar a família para falar sobre essas melhoras. No entanto, conforme afirmamos anteriormente, termina o ano encaminhado para o psicólogo. Antônio, pelas questões familiares e o pouco de informações trazidas pelo terapeuta, não contava com um bom prognóstico por parte da equipe. E Felipe, que ao longo do ano teve sua família chamada à escola com o intuito de convencê-los a procurar uma ajuda profissional, termina o ano com o possível diagnóstico de psicose, conforme mencionado.

Smolka (2008) aproxima escola particular e escola pública no processo de patologização.

Numa surda situação de simulacro – em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos –, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar convicções ou duvidar dos métodos: a escola se mantém enquanto as crianças evadem.

Mesmo no contexto das escolas particulares, a situação não é muito diferente: só que a “evasão” é substituída pela “mudança de escola” devido à insistência dos pais; e/ou a “incapacidade” ou as dificuldades das crianças são corrigidas ou trabalhadas por

“profissionais competentes”, num sistema paralelo e de “apoio” à escola, graças às possibilidades financeiras das famílias.

Em suma, falhando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais “patologias” nas crianças. (SMOLKA, 2008, p. 16 -17)

Em uma perspectiva em que a escola tira de si a criança que representa um problema, seja pela evasão, seja pela mudança de escola ou pela busca de apoio externo, a patologização e as próprias previsões traçadas para os alunos podem parecer um lavar de mãos por parte da escola. A escola, de fato, se mantém, enquanto as biografias escolares das crianças vão sendo marcadas pelas representações aqui levantadas.

No entanto, nesse processo há tentativas. Há expectativas e frustrações. Há propostas e preocupações. Há mobilizações de saberes e de vivências profissionais. Estratégias elaboradas, famílias chamadas, profissionais de fora convidados ao diálogo. Há limitações e desconforto. Há a busca para que a escola se mantenha e a há busca para que os alunos se mantenham na escola. Há, sobretudo, a tensão resultante entre a tentativa necessária de individualização e a ausência de um modelo institucional que possibilite isso.

Nesta pesquisa aproximamos escolas que são diferentes por sua natureza, uma pública e outra privada, que foram observadas em diferentes momentos de escolarização. Na primeira delas, o foco foi direcionado a uma turma de final do ensino fundamental I. Na segunda, por sua vez, o enfoque estava centrado em uma turma de 1º ano desse mesmo ciclo. Tratam-se, evidentemente, de diferenças significativas, sobre as quais, no entanto, não nos aprofundamos pela limitação deste trabalho.

Entre quadros diferentes, foi possível identificar aproximações semelhantes no que diz respeito à proporção de alunos a quem são atribuídas dificuldades escolares, considerando-se o contexto de suas respectivas turmas. Nesse sentido, levamos em conta o número de meninos e meninas que são incluídos nesses grupos, as expectativas em torno dessas crianças, o referencial de aluno padrão, bem como prognósticos que sinalizam algo que a literatura já aponta há muito tempo: a instituição escolar não vai bem.

Longe de defendermos uma sociedade sem escolas ou de condenarmos a instituição e seus profissionais, concluímos, a partir desta pesquisa, sobre a necessidade de se mudar rumos, não enquanto correção dos rumos dos desempenho dos alunos, mas enquanto mudança de modelo institucional.

O desafio que a sociedade tem colocado à escola, como diz Nóvoa, “é romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores”. (NÓVOA, 2015, p. 65). Para esse rompimento, no entanto, é preciso problematizar a simultaneidade, a organização espacial e

temporal da escola, as aproximações e expectativas por faixa etária, a organização curricular. Deve-se questionar o modelo em que todos, ao mesmo tempo, na mesma série, devem atingir os mesmos objetivos. Ainda nesse sentido, cabe refletir sobre o papel dos professores em relação ao funcionamento desse modelo e a sua participação na manutenção ou rompimento do mesmo.

Moscovici (2012), ao tratar da autonomia das representações e das pressões que elas exercem na realidade, afirma que “o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o visível” (MOSCOVICI, 2012, p. 40). Nossos problemas com a escola são concretos e materiais, no entanto, suas origens estão naquilo que é constituinte do mundo concreto, o pensamento, a linguagem, as ideias. Uma mudança no cotidiano concreto da escola, portanto, depende também da mudança desse ideário, do arejamento de ideias que parecem estar fechadas e instauradas, definitivamente, em seu histórico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa esteve centrado em verificar a circulação de representações sociais entre a equipe de gestão e docentes sobre as dificuldades escolares atribuídas aos alunos. Interessou-nos perceber como essas representações se instituem e circulam, no contexto escolar, com a principal hipótese de que o problema seria de ordem institucional, decorrente do processo histórico de como a escola se organiza, se constitui e permanece.

Optamos, assim, por uma investigação que abarcasse escolas privada e pública, localizadas na cidade de São Paulo, para que a questão pudesse ser analisada a partir de diferentes contextos. Elegemos duas escolas como locus central da pesquisa e previmos uma situação de contraste, buscando semelhanças e diferenças na tentativa de identificar representações que se constituem na prática de instituições educacionais que atendem públicos diferentes.

Desenhou-se uma pesquisa de inspiração etnográfica com observações e gravações de atividades desenvolvidas em sala de aula, entrevistas com professores e gestores, seguindo roteiros previamente estabelecidos. Além disso, contamos com análise de documentos institucionais, bem como de bibliografia pertinente. Após levantamento de critérios e negociações com escolas, optamos pela observação de uma turma de 1º ano, na escola particular Euclides da Cunha, e uma de 5º ano, na Escola Estadual Murilo Mendes, ambas localizadas na zona oeste da cidade de São Paulo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida ao longo de um ano letivo, mais precisamente, o ano de 2016, e contou, ainda, com oito participantes entrevistados, sendo quatro de cada uma das escolas. Na Murilo Mendes, foram ouvidos o vice-diretor, a professora atribuída à função de coordenação, a professora do período da manhã do 5ª ano A e uma das professoras do período da tarde que também atuava junto a essa mesma turma. Na Euclides da Cunha, contamos com os depoimentos da coordenadora e da assistente de coordenação do 1º ano B, bem como da professora titular e da professora auxiliar dessa mesma turma.

Com a identificação das recorrências nas falas dos profissionais entrevistados, que passaram a ser cotejadas com as observações e a análise dos documentos, foi possível organizar os dados em torno de cinco categorias. Essas categorias reuniram, respectivamente: representações dos participantes relativas às instituições; representações relacionadas à formação e atuação profissional; à biografia escolar das crianças; ao papel da família e de profissionais externos à escola na escolarização; bem como ao diagnóstico e prognóstico das

crianças consideradas com dificuldades. Na análise dessas categorias, ao longo dos capítulos, fomos verificando a confirmação de nossa hipótese inicial.

Ao longo da análise de dados, percebemos Euclides da Cunha e Murilo Mendes como escolas que se veem bem avaliadas por seu público. Na escuta e observação dos educadores participantes da pesquisa, foi possível identificar que não parece haver incômodos declarados em relação à profissão, à gestão e à própria atuação.

Esses educadores revelam uma avaliação positiva de suas trajetórias profissionais e de suas atuações nas instituições. Munidos dessa percepção, colocam-se, com aparente segurança, no papel de identificar, avaliar, resolver e comentar os problemas e questões escolares.

Estimulados pela pesquisa, os educadores tanto da instituição pública quanto da privada, revelaram suas inquietações relativas às crianças consideradas com dificuldades escolares, às famílias e, em alguns momentos, aos profissionais que atendem essas crianças.

O problema das dificuldades escolares se manifesta na frustração de expectativas das duas escolas pesquisadas em relação ao aluno, revelando o ideal de aluno padrão da forma escolar. Esse aluno ideal seria aquele que não depende do adulto em seu processo de aprendizagem e, tampouco, para a resolução de conflitos. Seria, portanto, uma categoria de aluno a quem corresponda, ao mesmo tempo, a imagem da criança autônoma e disciplinada, da criança que se adapta com facilidade às diferentes condições propostas pela escola, atendendo às expectativas de maturidade, socialização e desempenho estabelecidas pela escola.

Tendo esse ideal por referência, vão se tecendo, nos comentários e documentações dos profissionais de ambas escolas, biografias escolares de alunos com diferentes marcas que o reconhecimento/ atribuição de uma dificuldade escolar pode trazer. Tudo isso ocorre em meio a um processo de estigmatização que não opera, necessariamente, para excluir esses alunos, mas compõe representações “construídas com o duplo fim de agir e avaliar”.

Assim, os educadores da escola pública e da privada, em uma tentativa de individualização do atendimento ao aluno, pensam e repensam suas práticas e seu cotidiano, de acordo com as marcas que a forma escolar, caracterizada, principalmente, pela homogeneização e simultaneidade, imprimem nesse cotidiano.

Nessa perspectiva, a homogeneização pode ser compreendida como algo que se estabelece pelo pouco espaço atribuído às percepções e interpretações da realidade trazidas por cada criança, uma vez que a escola está organizada por uma estrutura seriada, com base na aprendizagem progressiva, linear e cumulativa, pautando-se, ainda, por uma expectativa de desempenho das crianças segundo sua faixa etária. A simultaneidade, por sua vez, está pautada

no preceito de que os alunos são ensinados, ao mesmo tempo, na mesma sala, do mesmo modo, pelo mesmo docente.

As escolas investigadas se assumem como responsáveis pelo educar, por perceber necessidades e dificuldades em seus alunos e, nesse processo, traçam-se diagnósticos e prognósticos das crianças, aspectos que marcam suas biografias, juntamente com as ações e intervenções que os educadores propõem a essas crianças. Nesse sentido, quando as professoras e as equipes de gestão buscam estratégias para atender os alunos, mas seguem inseridas em um contexto que limita essas estratégias, acabam por tentar trazer as crianças de volta a padrões pré-estabelecidos. Tais ações, muitas vezes, acabam reforçando a construção de diagnósticos e prognósticos, o que pode, eventualmente, levar à patologização de dificuldades escolares.

Diante da percepção de que há crianças que não apresentam desempenho conforme o esperado, as escolas, por meio de seus profissionais, pedem socorro. Esses agentes convidam ao diálogo, considerando suas respectivas realidades, as famílias, o Conselho Tutelar, profissionais do abrigo, profissionais da área da saúde, professoras particulares, entre outros atores. As escolas convocam, documentam e encaminham. Lançam mão de sua especialização em educar e de seu aparato organizacional para avisar a esses atores externos que há um problema com a criança. Solicita, a quem está fora para resolvê-lo, preferencialmente de maneira alinhada ao fazer escolar.

Os alunos identificados pela marca da dificuldade escolar têm os dados de seu futuro lançados pela escola, de acordo com as respostas que esse espaço recebe dos atores externos. Os dados, por vezes, já têm resultado certo e apostas escolares se concretizam como uma profecia autorrealizável. Aqueles alunos marcados pelo estigma da dificuldade seguem marcados e os demais se mantêm dentro do padrão esperado.

No entanto, percebemos que, nesse processo, há tentativas, há buscas por estratégias, por parte das duas escolas. Planos são traçados, famílias chamadas, profissionais de fora convidados ao diálogo. Permanece a busca para que a escola se mantenha enquanto instituição responsável pelo educar e, ao mesmo tempo, permanece o objetivo de que os alunos se mantenham na escola. Entre limitações e desconforto, fica, sobretudo, a tensão resultante da tentativa necessária de individualização e a ausência de um modelo institucional que possibilite isso.

Constitui-se, portanto, por meio deste trabalho, a tese de que a persistência das dificuldades escolares é de origem institucional, uma vez que a escola permanece organizada para a simultaneidade, ao mesmo tempo em que busca o olhar e a atuação individualizada sobre cada aluno. Essa organização permanece na forma escolar, com os elementos descritos nos parágrafos acima, como estrutura seriada, aprendizagem progressiva, linear e cumulativa,

expectativa de desempenho pela faixa etária e organização do tempo e do trabalho docente em sala de aula, enquanto a individualização se fortalece como necessidade cotidiana no processo educacional.

Nesta pesquisa, aproximamos escolas que são diferentes por sua natureza, uma pública e outra privada, que foram observadas em diferentes momentos de escolarização. Na primeira delas, o foco foi direcionado a uma turma de final do ensino fundamental I. Na segunda, por sua vez, o enfoque estava centrado em uma turma de 1º ano desse mesmo ciclo. Tratam-se, evidentemente, de diferenças significativas, sobre as quais, no entanto, não nos aprofundamos pela limitação deste trabalho.

Entre quadros diferentes, foi possível identificar aproximações semelhantes no que diz respeito à proporção de alunos a quem são atribuídas dificuldades escolares, considerando-se o contexto de suas respectivas turmas. Nesse sentido, levamos em conta o número de meninos e meninas que são incluídos nesses grupos, as expectativas em torno dessas crianças, o referencial de aluno padrão, bem como prognósticos que sinalizam algo que a literatura já aponta há muito tempo: a instituição escolar não vai bem.

Afinal, o que esperar da instituição escolar que se mantém, em essência, organizada da maneira como historicamente foi constituída, ou seja, para realizar a educação simultânea - um professor que ensina e vários alunos que aprendem? Para que a educação seja simultânea, é pretendido que os alunos tenham características homogêneas, tanto do ponto de vista etário quanto de conhecimento escolar. Uma mudança real não dependeria de alterações no modelo organizacional que, realmente, superasse o ensino simultâneo? Considerando uma outra possível conjuntura, será que a escola passaria a olhar para um problema que é constitutivo de si mesma e nem sempre das crianças que recebe?

Para um possível rompimento desse processo, no entanto, é preciso problematizar a simultaneidade, a organização espacial e temporal da escola, as aproximações e expectativas por faixa etária, a organização curricular. É preciso questionar o modelo em que todos, ao mesmo tempo, na mesma série, devem atingir os mesmos objetivos. Ainda nesse sentido, cabe refletir sobre o papel dos professores em relação ao funcionamento desse modelo e a sua participação na manutenção ou rompimento do mesmo.

Nossos problemas com a escola são concretos, materiais e suas origens estão naquilo que é constituinte do mundo concreto, isto é, o pensamento, a linguagem, as ideias. Uma mudança no cotidiano concreto da escola, portanto, depende também da mudança desse ideário, da ampliação de noções e modelos que, até o momento, parecem estar cristalizados e circunscritos ao marco histórico de criação dessa instituição.

Por se tratar de um modo de socialização, a forma escolar ultrapassa os muros da escola e se instaura em diferentes âmbitos sociais. É uma forma reconhecida como a possível para se educar. Assim, cogitar uma mudança não é apenas pensar na prática de uma escola, ou na prática em âmbito público ou privado, mas na prática institucional como um todo e, partir disso, abrem-se possibilidades para se problematizar e, quiçá, transformar, a maneira como a escolarização é praticada em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Saiba como é a divisão do sistema educacional brasileiro**. 22 dez. 2017. Disponível em: <://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>. Acesso em 3 jun. 2018.

ALMADA, Carla Adriane de Araujo. **“Agora vão estudar os doidos de antigamente?”: histórias de sofrimento pelo não aprender na escola**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In _____ (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Action - A Social Cognitive Theory**. New.Jersey, USA: Prentice Hall, 1986.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for the Theory of Social Behavior**, n. 29, 1999, p 163-186, New Jersey, USA.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.481-504.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/05/2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educar é uma tarefa de todos nós: guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 251-261.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi . **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003

BZUNECK, José Aloyseo. As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.) **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, p. 116-133.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARONI, Regina Aparecida Loureiro. **Fracasso Escolar e Queixa do Professor: Uma Relação a ser Investigada**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

Carvalho, Maria Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**. Florianópolis (SC), v.9, n.2, p.554-574, 2001.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 34, 41-58. 2004b

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas (SP), v. 22, p. 247-290, 2004.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004a.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas (SP): Papyrus, 2009a.

_____. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com as alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes** (28), 31-48, 1992.

_____. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Publicação Série Ideias** (23), São Paulo, FDE, 25-31, 1994.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. Medicalização: Elemento de desconstrução dos direitos humanos. In: COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DO CRP - RJ [org.]. **Direitos humanos? O que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia– RJ, 2007.

CORREA, Thaiza de Carvalho. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COUTINHO, Mayara Karolina Alvarenga Recaldes Gomes. **Queixa escolar e medicalização: a função do diagnóstico para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

CUNHA, Marcos Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 445-468. 606.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 421-428.

DUVEEN, Gerard. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7 28.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON. John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERRAO, Silvia Helena da Silva. **Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática e às decisões de encaminhamento para apoio psicológico e ou reforço escolar.** 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

FORMOSINHO, João. A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. **Saber (e) Educar.** n.º 2 (1997), p. 7-20.

FOUCAULT, Michel. **Los Anormales.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 285-315.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 2015a.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2015b.

GONÇALVES, Maria Rozineti. **Encaminhamentos Escolares: ressonâncias e dissonâncias entre profissionais de educação e de saúde.** 2015. 216 p. Dissertação (Mestrado em Ciências)

– Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUALTIERI, Regina Candida Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção educação & saúde; v.6).

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação** n°1 jan./jun. 2001. p. 9 - 43.

JÚNIOR, Antônio Carlos Dias da Encarnação. **Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LOBO, Fernanda Senna. **Quem cuida, quem ensina, quem aprende: campo e interações entre atenção primária e escola na queixa escolar**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo..

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 73- 90

_____. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? **Revista Educação SME**, 2004.

MANTOVANI, Maria Cristina. **Professores e Alunos Problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 1, p. 17-33.

MARCHI, Rita de Cassia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica a “não-criança” no Brasil**. 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 3, setembro-dezembro, 2010, p. 193-211, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MARTINS, Edna. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica. Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 37, 2012, 89-107.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 123-139, jan./mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Social psychology and development psychology : extending the conversation**. In: DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara (Org.). *Social representations and the Developmet of Knowledge*, p. 164 -185. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível - crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

_____. Medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: 31º Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. **Anais do 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)** Caxambú: Anped, 2008. Disponível em: <//31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e o TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **Exclusão e inclusão: falsas dicotomias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NASCIMENTO, Ana Paula Rodrigues do. **Da "queixa" ao fracasso escolar: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 27 – 41, 2006.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. et al. . Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2012, vol.18, n.1, p. 93-112.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PEREIRA, Simone Alves. **Queixas escolares e mediação docente: um estudo com alunos e professores do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília.

PIETROBOM, Franciely Oliani. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em. Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **PREFEITURA IMPLEMENTA O PROGRAMA "LER E ESCREVER" NA REDE MUNICIPAL**. DISPONÍVEL EM: </WWW.PREFEITURA.SP.GOV.BR/CIDADE/SECRETARIAS/COMUNICACAO/NOTICIAS/?P=133994>. ACESSO EM 15 JUN. 2018.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DEVE PROSSEGUIR SEM INTERRUPÇÃO**. 16 DEZ. 2010. DISPONÍVEL EM: </PORTAL.MEC.GOV.BR/ULTIMAS-NOTICIAS/211-218175739/16166-CICLO-DE-ALFABETIZACAO-DEVE-PROSSEGUIR-SEM-INTERRUPCAO>. ACESSO EM 5 JUN. 2018.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 57, p. 61-70, maio 1986.

REVAH, Daniel. As pré-escolas “alternativas”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 51 - 62, novembro 1995.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

_____. Cérebro, self e sociedade: uma conversa com Nikolas Rose. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.29, 2010, p. 301-304

ROSA, Anyellem Pereira. **Os bastidores da queixa escolar: Da sala de aula ao consultório psicológico**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. .

ROSS, John A. Strategies for Enhancing Teachers’ Beliefs in Their Effectiveness: Research on a School Improvement Hypothesis. **Teachers College Record**, 97 (2), p. 227-251, 1995.

SANTO, Luiz Fernando Lopes do Espírito. **Medicalização de crianças com queixa escolar e o núcleo de apoio à saúde da família (nasf): uma análise crítica**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHERBAUM, Cristina. **O fracasso escolar e a psicologia: repensando o papel do psicólogo em relação à queixa escolar**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências).- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações** [Online], 4 | 2008, p. 91-

113. Disponível em <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em 01 fev. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>> Acesso em 9 ago. 2017.

SILVA, Alan Souza Pereira. **A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVEIRA, Ana Terra Camilo. **Recuperação intensiva: mecanismo de apoio escolar para superação de defasagens?** 2014. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, Marina. A produção da queixa escolar. In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CRP-RJ [org.]. **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia Ciência e Profissão**, Jun. 2006, vol. 26, n. 2, p. 312-319.

SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

STEVANATO, Indira Siqueira et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.

SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira. Lins. Hiperatividade: doença ou rótulo? **Caderno Cedes** (15), 30-43, 1985.

SUZUKI, Mariana Akemi. **A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

TERRA-CANDIDO, Bruna Mares. **“Não-aprender-na-escola”: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação**. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SOUZA, Luiz Gustavo Silva. Gênero e Escola: reflexões sobre representações e práticas sociais. In: ALMEIDA, Ângela M. O.; JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. 1ªed. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2009, v. 1, p. 167-183.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n 31, jun 2001. p. 7 – 47.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa**. Ediciones Paidós, 1987

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com gestores

<p>Iniciais do coordenador:</p> <p>Segmento:</p> <p>Escola:</p>
1. Você pode contar um pouco sobre sua formação como docente e como gestor?
2. Há quanto tempo você está no magistério (como docente e como gestor). Há quanto tempo você está nesta escola? Fale sobre seu percurso na escola.
3. De um modo geral, e não especificamente em relação a esta escola, como você vê as questões de aprendizagem e ou de comportamento que os alunos apresentam hoje? Os problemas são maiores do que em tempos passados? Você tem uma avaliação sobre isso? A que atribui esse estado de coisas?
4. Como você caracterizaria esta escola, considerando o projeto pedagógico e a comunidade que a frequenta - alunos e professores?
5. Que critérios vocês utilizam para formar as turmas? E para atribuir as aulas nessas turmas?
6. Poderia contar um pouco do histórico e do perfil da turma observada? Como ela foi formada?
7. Há algum programa de reforço/ recuperação para os alunos com dificuldades escolares?
8. Como funciona a atribuição de professores auxiliares para as turmas?
9. Os professores, da turma observada, têm alunos com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento?
10. Como e quando os professores te trouxeram relatos sobre esses alunos?
11. Você recebeu algum tipo de informação prévia (de outra escola, outro ano letivo, outro segmento) sobre esses alunos?
12. Conte um pouco sobre a dinâmica da coordenação com esses alunos. Como é a sua relação com eles? E com a família deles?
13. Você conversa com o professor sobre a prática em sala de aula para essas crianças?
14. Você já conversou com os pais desses alunos sobre as dificuldades? Como foi a conversa?
15. Esses alunos são atendidos por algum profissional da área da saúde? Quando esse atendimento começou, antes ou depois da queixa escolar?

16. Caso o aluno seja atendido por algum profissional da saúde, você já teve contato com esse profissional? Como foi o contato? Há algum que não seja atendido por um profissional da área da saúde e que você ache que deveria ser?
17. Esses alunos passam por algum tipo de atendimento ou tratamento? O que você sabe sobre esse atendimento ou tratamento?
18. As informações que você tem sobre o acompanhamento desses alunos por um profissional da saúde são importantes para refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos? Por quê? Como?
19. Pela sua observação sobre o que o professor relata de sala de aula, quais são as perspectivas para esse aluno para os próximos meses escolares ou para o próximo ano letivo, pensando nos objetivos da série e nas avaliações?
20. Específico para a escola estadual: Existe alguma articulação entre essa escola e as escolas para onde os alunos do 5º ano irão no ano que vem?
21. Você pode narrar algum episódio que tenha sido importante no seu percurso com o professor e com esses alunos até agora? Pode explicar porque ele foi importante?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

<p>Iniciais do professor:</p> <p>Série/ Ano/ Turma:</p> <p>Escola:</p>
1. Você pode contar um pouco sobre sua formação como docente?
2. Há quanto tempo você está no magistério (sempre público; sempre privado?). Deu aulas em outras escolas? Há quanto tempo você está nesta escola?
3. Fale sobre seu percurso na escola.
4. De um modo geral, e não especificamente em relação a esta escola, como você vê as questões de aprendizagem e ou de comportamento que os alunos apresentam hoje? Os problemas são maiores do que em tempos passados? Você tem uma avaliação sobre isso? A que atribui esse estado de coisas?
5. Como você caracterizaria essa escola, considerando o projeto pedagógico, mas também a comunidade que a frequenta - alunos e professores? (Deixar falar para ver o que vem e depois estimular para informar sobre o que segue: perfil socioeconômico dos alunos, interesse deles, envolvimento dos pais; perfil dos professores – formação, experiência, envolvimento)
6. Como você caracterizaria os alunos de sua classe atual?
7. Você tem alunos com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento?
8. Como e quando você notou essas dificuldades?
9. Você recebeu algum tipo de informação dos professores anteriores desse aluno sobre as dificuldades de aprendizagem?
10. Conte um pouco sobre a dinâmica em sala de aula com esses alunos. Como é a sua relação com eles? Como é a relação deles com as atividades escolares? Como é a relação deles com os colegas de classe?
11. Como você planeja sua prática em sala de aula para essas crianças?
12. Você conversa com a sua coordenação/ direção sobre as dificuldades desses alunos? Como são essas conversas?
13. Você, ou a coordenação/direção, já conversou com os pais desses alunos sobre as dificuldades? Como foi a conversa?

14. Esses alunos são atendidos por algum profissional da área da saúde? Você já teve contato com esse profissional? Como foi o contato? Há algum que não seja atendido por um profissional da área da saúde e que você ache que deveria ser?
15. Esses alunos passam por algum tipo de atendimento ou tratamento? O que você sabe sobre esse atendimento ou tratamento?
16. As informações que você tem sobre o acompanhamento desse aluno por um profissional da saúde são importantes para sua prática em sala de aula? Por quê? Como?
17. Pela sua observação em sala de aula, quais são as perspectivas para esses alunos para os próximos meses escolares ou para o próximo ano letivo, pensando nos objetivos da série e nas avaliações?
18. Você pode narrar algum episódio que tenha sido importante no seu percurso com esses alunos até agora? Pode explicar porque ele foi importante?